EPISCOPUL IULIU HOSSU, BISERICA GRECO-CATOLICĂ ŞI IMPACTUL INSTAURĂRII REGIMULUI COMUNIST DIN ROMÂNIA ASUPRA ACESTORA

Florin GATEA
Universitatea Liberă Internaţională din Moldova

În acest studiu sunt: identificate cauzele lichidării cultului greco-catolic din România prin prisma politicii antireligioase promovate de regimul comunist; analizate primele acţiuni ale PCR cu caracter represiv; caracterizate tacticile, metodele şi acţiunile comuniste de lichidare a Bisericii Greco-Catolice; reflectate circumstanţele de denunţare a Concordatului şi aplicare a legilor cu caracter antireligios; analizate impactul politicii comuniste antireligioase şi situaţia jurisdicţională a eparhiilor unite după 1 decembrie 1948; este evidenţiată activitatea pastorală şi politică a Episcopului Cardinal – Iuliu Hossu, fiind reflectate şi analizate evenimentele ce ţin de suprimarea şi exterminarea Ierarhiei Bisericii Greco-Catolice din România.
Cuvinte-cheie: *Biserica Unită, Nunţiatura Apostolică, Sf. Scaun, Dieceză, Concordat, Episcop, Arhiepiscop, culte, sovietizare, ateism.*

BISHOP IULIU HOSSU, THE GREEK-CATHOLIC CHURCH AND THE IMPACT OF ESTABLISHMENT OF THE COMMUNIST POLICY IN ROMANIA ON THEM

This study identifies the liquidation causes of the Greek-Catholic Church of Romania through the antireligious policy promoted by the communist regime, considering first PCR repressive actions, characterizing tactics, methods and communist actions of liquidation of the Greek Catholic Church. It reflects the circumstances of denunciation of the Concordat and enforcement of anti-religious character; it examines the impact of communist antireligious policy and the judicial situation of the united eparchies after December 1, 1948; It shows pastoral and political activity of Cardinal Bishop - Iuliu Hossu; It also reflects and analyzes events related to the suppression and extermination of the Greek Catholic Church Hierarchy in Romania.
Keywords: *United Church, Apostolic Nunciature, Diocese, Concordat, Bishop, Archbishop, Cults, Sovietization, Atheism.*

Primul Cardinal român, Episcopul Iuliu Hossu, s-a născut în Milaşul Mare, judeţul Bistriţa - Năsăud (pe atunci judeţul Cluj), la 31 ianuarie 1885. După ce a făcut studiile secundare la Blaj, a studiat la Roma timp de şase ani la Collegio Urbano di Propaganda Fide. A obţinut un titlu în teologie şi filosofie. După reîntoarcerea sa în ţară, a predat la Seminarul din Lugoj, apoi a fost angajat în administraţia episcopală şi, în cele din urmă, numit secretar episcopal. La 21 aprilie 1917 a fost ales Episcop de Gherla. A creat un seminar modern la Cluj şi două şcoli normale la Gherla [1]. Iuliu Hossu este considerat, şi pe bună dreptate, unul dintre cei mai mari apărători ai poporului său.

Noua ordine mondială, stabilită după Primul Război Mondial în cadrul Conferinţei de Pace de la Paris, acordă popoarelor dreptul la autodeterminare şi formarea statelor naţionale. Prin urmare, românii din Transilvania, Banat şi Ungaria îşi formează organe politice proprii, aşteptând momentul prielnic înfăptuirii unirii politice cu Ţara-Mamă, România. Astfel, Iuliu Hossu, Episcop de Gherla, părintele sufletesc al celor aproape 600.000 de români greco-catolici, se angajează cu toate puterile în iureşul luptei politice pentru împlinirea acestui ideal. La 1 Decembrie 1918 participă la Marea Adunare Naţională de la Alba - Iulia, unde, din încredinţarea Marelui Sfat al Naţiunii, dă citire Declaraţiei de Unire. În acest moment istoric pentru ţară şi neam, cei doi ierarhi: Episcopul ortodox de Caransebeş – Miron Cristea şi viitor Patriarh, şi Episcopul Iuliu Hossu s-au îmbrăţişat în faţa mulţimii entuziasmate. Cu această ocazie Iuliu Hossu a spus: „Pe cum ne vedeţi aici îmbrăţişaţi frăţeşte, aşa să rămână îmbrăţişaţi pe veci toţi fraţii români" [11, p.189]. În ziua următoare, Iuliu Hossu este ales în delegaţia celor patru membrii, doi greco-catolici (Iuliu Hossu, Alexandru Vaida - Voievod) şi doi ortodocşi (Miron Cristea şi Vasile Goldiş), pentru a prezenta la Bucureşti, Regelui Ferdinand, hotărârile Adunării Naţionale.

Anii ce urmează îl caracterizează pe marele ierarh ca luptător pentru consolidarea unităţii naţionale, atât prin scrisori circulare trimise clerului şi poporului, cât şi în calitate de senator de drept al României întregite.

Activitatea sa parlamentară este apreciată ca fiind nepărtinitoare la divergențele dintre partidele politice, care, de fapt, duceau la slăbirea unității naționale. Episcopul Iuliu Hossu, în calitate de deputat, este preocupat de problemele vitale ale țării, precum întărirea unității naționale, apărarea integrității teritoriale, apărarea drepturilor şi libertăților Bisericii Române Unite. Dintre numeroasele sale intervenții în Senat, o amintim pe cea din 24 mai 1929, în care, răspunzând declarației de protest a Mitropolitului ortodox Nicolae Bălan, arăta că încheierea Concordatului cu Sfântul Scaun este în armonie cu Constituția României şi invită senatorii la votarea lui. O zi mai târziu, pe 25 mai 1929, Concordatul a fost ratificat cu 93 de voturi pentru şi 9 împotrivă, întreaga presă comentând şi aplaudând discursul Episcopului Iuliu Hossu [11, p.105].

Concordatul încheiat cu Sfântul Scaun în 1929 prevedea, pentru Provincia Mitropolitană de Alba - Iulia şi Făgăraş, o Mitropolie la Blaj şi patru Episcopii sufragane: Oradea, Lugoj, Gherla şi o nouă Eparhie în nord, cu sediul într-o localitate ce va fi desemnată de comun acord de Guvernul României şi Sfântul Scaun Apostolic. Prevederile Concordatului s-au aplicat în 1930 prin bula Sollemni Conventione dată de Papa Pius al XI-lea. Prin noua arondare Episcopia de Gherla pierde 215 parohii, primind în schimb de la Arhieparhie 150 de parohii, iar scaunul episcopal este transferat la Cluj, în Biserica Schimbarea la Față, donație papală din 1924, acum ridicată la rangul de Catedrală [11, p.105].

Însuflețit de ideea că omul devine mai bun prin educație, Episcopul Iuliu Hossu şi-a fixat, în viața sa de păstor şi arhiereu, nobilul țel de a menține, de a înzestra şi a înființa instituții de învățământ şi cultură. Preocuparea sa pentru dezvoltarea învățământului de toate gradele a fost permanentă şi s-a concretizat în numeroase realizări. Printre acestea, un loc de frunte îl ocupă Academia Teologică şi Seminarul. Înființată de întâiul Episcop de Gherla, Ioan Alexi (1856 -1863), la 1858, a fost mutată în 1931 la Cluj de Episcopul Iuliu Hossu. Cu suma de 1.800.000 de lei, primită de la Sfântul Scaun, a modernizat, în vara anului 1931, o parte din clădirile primite prin „Donația Papală”, iar în vara anului 1933, obținând noi fonduri, a modernizat şi cealaltă parte. Monumentala clădire a Academiei Teologice, terminată la 10 decembrie 1934, este astăzi una dintre cele mai frumoase realizări arhitectonice din oraşul Cluj-Napoca. Pe lângă dotarea materială necesară, Episcopul s-a îngrijit să asigure Academia Teologică cu personal didactic corespunzător. Dacă la început corpul profesoral era improvizat din canonicii Capitlului eparhial, cu timpul catedrele au fost ocupate de profesori de teologie formați în universități catolice apusene, precum cea din Paris, Strasbourg, Roma, Viena etc.

Pe lângă Academia Teologică, Episcopul Iuliu Hossu a modernizat sau a înființat Şcoala Normală de Învățători din Gherla, Şcoala Normală Eparhială de Fete din Gherla, Liceul de Băieți „Inochenție Micu - Klein” din Cluj, Şcoala Normală şi Urbană de Gospodărie „Sfânta Tereza” din Cluj, Liceul de Fete „Maica Domnului” din Cluj, Gimnaziul „Maica Domnului” din Jucul de Jos, Şcoala Primară „Maica Domnului” din Cluj, Şcoala Primară „Maica Domnului” din Jucul de Jos, Grădinița de copii „Maica Domnului” din Cluj. Toate aceste şcoli confesionale au funcționat până la sfârşitul anului şcolar 1947 - 1948, fiind desființate prin Legea învățământului din 1948, iar localurile etatizate prin aceeaşi lege. Academia Teologică şi Seminarul şi-au încheiat de asemenea activitatea în 1948, odată cu desființarea Bisericii Greco-Catolice [11, p.105].

Activitatea Episcopului Iuliu Hossu pe tărâm național şi cultural este completată de activitățile pastorale. Viața lui nu poate fi prezentată altfel decât în mijlocul „turmei cuvântătoare” ce i-a fost încredințată spre păstorire. Pentru a intensifica, a îmbogăți şi a întări viața creştină în sufletele din întinsa lui eparhie, tânărul episcop se va folosi de vizitele canonice. Primele vizite canonice le-a anunțat la 14 iunie 1920 şi le-a încheiat pe 3 octombrie 1926. În perioada 22 iulie 1931 – 14 septembrie 1934, Iuliu Hossu realizează vizite canonice pentru parohiile venite prin noua arondare din 1930. Ziarul „Curierul creştin” scria despre vizitele sale canonice: „Iuliu Hossu în această perioadă a vizitat 746 de comunități, parohii şi filii, în multe dintre ele sfințind noi biserici. În 572 de zile a făcut 147 de vizite canonice şi a parcurs 989 de parohii, filii şi mănăstiri” [11, p.105]. În anul 1938 numărul vizitațiilor canonice se ridica la peste 1200, aşa încât pe drept cuvânt a fost numit „Episcopul vizitațiilor canonice”. În predica rostită în Catedrala „Schimbarea la Față”, la Liturghia arhierească din 21 noiembrie 1942, cu prilejul jubileului de 25 de ani de episcopat, referindu-se la vizitațiile canonice făcute, episcopul a spus: „Cărările bătătorite de mine, pe care le numesc cărări scumpe sufletului meu, le-am oferit Domnului. Aici, în fața voastră a tuturor, mulțumesc împreună cu voi Bunului şi înduratului Dumnezeu pentru darul ce mi-a dat mie. Tot ce are omul e de la Domnul” [2]. Vizitele canonice au fost strategia apostolică a Episcopului Iuliu Hossu. Prin ele a ajuns în cel mai îndepărtat şi inaccesibil cătun al Eparhiei, împins de dorința de a cunoaşte totul, de a vedea totul, de a înțelege mai bine atât bucuriile, cât şi durerile membrilor comunității.

Episcopului Iuliu Hossu i se datorează şi reînvierea practicii pelerinajelor la mănăstirile de pe întinsul Eparhiei. Începând cu 1921, an de an a participat şi a condus pelerinaje: cu ocazia Sărbătorii Sfinților Apostoli Petru şi Pavel la Mănăstirea Bixad, de Sărbătoarea Adormirii Maicii Domnului la Nicula, de Sărbătoarea Naşterii Maicii Domnului la Moisei, de Sărbătoarea Înălțării Sfintei Cruci – pelerinajul la Mănăstirea Căşeiului. Trecând, în 1930, Bixadul şi Moiseiul la Eparhia Maramureşului, Eparhiei de Cluj-Gherla i-au revenit Mănăstirea Lupşa din Munții Apuseni, cu pelerinaj la 8 septembrie şi Mănăstirea Stamba, județul Sălaj, cu pelerinaj la 20 iulie – Sărbătoarea Sfântului Proroc Ilie. După aşezarea călugărilor bazilieni la Mănăstirea Calvaria din Cluj-Mănăştur, în anul 1947 a inaugurat un pelerinaj de Sărbătoarea Sfinților Apostoli Petru şi Pavel [17, p.105].

Astfel, în perioada de „domiciliu obligatoriu la Mănăstirea ortodoxă Căldăruşani", când Iuliu Hossu redactează o parte din Memorii, cu multă pietate scrie despre pelerinajul realizat la Mănăstirea Nicula: „Am ajuns pe calea scumpă sufletului meu la Nicula, la sufletească îmbrățişare cu zecile de mii în toți anii fără excepție, pe orice vreme şi în orice împrejurări, care s-au schimbat şi au adus mari schimbări, trecând peste noi şi un al doilea război mondial ... Dar, însetați de lumină, de pace şi de viață, au alergat din toate părțile, din mari depărtări, bunii şi scumpii credincioşi, învingând toate greutățile, cu zecile de mii totdeauna, an de an, iar în acest an (1948) ca niciodată, atingând până la vreo 50.000 ... Cu suflet peste măsură mângâiat, le-am vestit la sfânta liturghie cuvântul Domnului, cerşindu-le harul preasfânt de tot binele pentru ei şi pentru toți scumpii lor de acasă, care cu drag îi aşteaptă de la Nicula, încărcați de mângâiere" [11, p. 106].

De a merge în pelerinaj la Nicula n-au reuşit să-l oprească nici detenția în vila patriarhală de la Dragoslavele, nici închisoarea din Sighetul Marmației, nici domiciliul obligatoriu de la Căldăruşani. Iată un alt fragment din Memorii, în care Episcopul descrie pelerinajul său sufletesc anual la Nicula: „M-aş fi cugetat doară să peregrinăm sufleteşte mereu la Nicula şi dacă trupul nostru nu poate fi acolo, precum de fapt o fac din mila Domnului totdeauna la Sfânta Mărie Mare, şi apoi de nenumărate ori, căci neîntrerupt cutreier din sat în sat toată eparhia. Eu merg mereu acolo, urc dealul împreună cu bunii credincioşi, cu cerşetorii de la marginea drumului, cu toți cerşetorii cei mulți cerşind cele sufleteşti mângâieri de la Maica milelor; mă arunc cu gândul de atâtea ori, de nenumărate ori în brațele lor, care pe vremuri îmi smulgeau brațele în dreapta şi în stânga cerând binecuvântarea de la mine, nevrednicul rob al Domnului, binecuvântarea Domnului pe care din a Lui încredințare o purtam; o dăruiam şi o revărsam cu toată inima fericită, de la Domnul şi Maica Domnului Isus. Tot aşa o fac şi azi de aici, de aici când scriu în grabă aceste şire, încredințând slabelor cuvinte comoara scumpă şi sfântă a binecuvântării Domnului şi a Maicii Preacurate să rămână prin a Domnului putere, binecuvântare vie, şi atunci când mâna care o scrie nu va mai trăi în această viață, dar din mila Domnului şi cu a sa dumnezeiască atotputernicie va rodi în sufletele voastre, care veți mai trăi în această viață atunci, dar va rodi în sufletele copiilor şi ale copiilor şi copiilor voştri; plineşte, Doamne, îndurate Doamne, binecuvântă pe poporul Tău cu pace. Maică Preacurată, ocroteşte şi păzeşte-i în dragostea Ta de Mamă" [11, p.107].

La 30 august 1940, Dictatul de la Viena a repartizat Ungariei horthyste partea de nord a Transilvaniei cu o populație de 2.603.589 de locuitori, dintre care 1.304.898 de români, 968.371 maghiari, iar restul saşi, ruteni şi evrei. Dintre români, majoritatea – peste un milion – erau greco-catolici, grupați în trei episcopii: de Cluj-Gherla, de Oradea şi de Maramureş. În virtutea circumstanțelor create, Episcopul de Oradea, Valeriu Traian Frențiu, aflându-se în momentul intrării trupelor de ocupație la Beiuş, n-a mai primit permisiunea de a se reîntoarce la Oradea, iar vicarul general, Episcopul Ioan Suciu, consacrat abia la 22 iulie 1940, nu a fost recunoscut de oficialitățile maghiare. Pe de altă parte, Episcopul de Maramureş, Alexandru Rusu, numit în 1930 la o eparhie nou-înființată, era mai mult tolerat. Astfel, sub aspect canonic, conducător spiritual necontestat al românilor devine Episcopul Iuliu Hossu, numit de Sfântul Scaun şi administrator apostolic al Eparhiei de Oradea [11, p.108].

Imediat după ce a aflat hotărârea Dictatului, el anunță printr-o circulară clerul şi credincioşii că rămâne la Cluj şi nu se refugiază în țară: „Noi ducem înainte lucrarea în slujba sufletelor nouă încredințate, în mijlocul vostru, cu toată puterea sufletului nostru şi cu toată dragostea inimii noastre" [13, p.109]. Încă de la începutul ocupației, Episcopul s-a solidarizat cu durerile celor căzuți sub teroarea horthystă. Poziția civică şi patriotică a Episcopului Iuliu Hossu este caracterizată de protestele curajoase împotriva crimelor săvârşite de ocupanți, a terorizării preoților şi intelectualilor români. Curajoasă este şi adresarea Episcopului Iuliu Hossu către Regentul Horthy, aflat în Cluj la 15 septembrie 1940, în care menționează: „Vă vorbesc în numele a peste un milion de credincioşi români uniți cu Roma şi că aceştia trăiesc aici, pe aceste pământuri, în Ardealul atât de

drag nouă deopotrivă. Vom împlini misiunea noastră pe pământul Ardealului, unde strămoşii noştri îşi dorm în pace somnul lor de veci, pentru ca să ne fie izvor de binecuvântată pace şi punte de împăcare a celor două națiuni, avizate reciproc la înțelegere, în mijlocul cataclismului mondial, pe aceste plaiuri binecuvântate ale Europei sfâşiate” [16, p.110].

Elocventă în acest context este discuția dintre Mitropolitul ortodox Nicolae Bălan de la Sibiu, Episcopul ortodox Nicolae Colan de la Cluj şi Episcopul Iuliu Hossu. Astfel, la întrebarea Mitropolitului dacă episcopul se va refugia în Țară, Iuliu Hossu a răspuns mirat: „Poporul pleacă? Pleacă administrația şi funcționarii, pleacă cei interesați. Eu rămân aici cu poporul meu să-i împărtăşesc soarta” [14, p.33-34].

Aşa a început o colaborare strânsă şi rodnică între cele două Biserici-surori pentru cauza românilor. Participa fiecare la bucuriile celuilalt, la aniversări, la serbări, la conferințe, iar preoții celor două confesiuni au început să se împrietenească. Cu ocazia celebrării jubileului de 25 de ani de episcopat, la 21 noiembrie 1942, după felicitările Capitlului catedral, prezentate de canonicul prepozit George Vidican, a luat cuvântul Episcopul ortodox al Clujului, Nicolae Colan (1936 - 1957): „Îngăduieşte-mi, Preasfinția Ta, să-mi iau şi eu partea de bucurie şi să-mi arăt aici întreaga admirație pentru vrednicia cu care 25 de ani ai povățuit nația românească de lege unită în aceste părți, în numele lui Isus Hristos, în numele iubirii de frate. Iată cuvântul meu de bună urare: «Eu ți-s frate, tu-mi eşti frate, În noi doi un suflet bate». Dumnezeu să te aibă în Sfânta Sa pază”. Apoi cei doi arhierei s-au îmbrățişat frățeşte [11, p.111].

Între 18 şi 21 septembrie 1943, Episcopul Iuliu Hossu a vizitat concentrații şi răniții români din Budapesta. Primul popas îl face la Spitalul Militar Central. În secția de la parter, medicul îi prezintă mai mulți tineri români mutilați de război: mâini şi picioare amputate, maxilare sfărâmate, unul sau ambii ochi distruşi, abdomenul străpuns sau sfârtecat de schije. Ce depozit uriaş de suferințe această secție din spital! Episcopul compătimea, încuraja şi binecuvânta. Răniții îşi manifestau recunoştința pentru binecuvântarea arhierească, pentru cuvintele de îmbărbătare, pentru ajutorul bănesc şi pentru cruciulițele şi iconițele dăruite. Mulți dintre ei, plini de căldură, îi povesteau arhiereului că în copilăria lor au participat la solemnele sale vizite canonice şi se înghesuiau să-i înmâneze buchete de flori şi să-i sărute sfințita dreaptă. Pe fiecare dintre ei îl asculta cu răbdare şi se interesa de împrejurările în care a fost rănit, de locul unde schijele au atentat la viața lor, ciopârțindu-le trupurile tinere.

După încordarea psihică şi efortul fizic de la Spitalul Militar Central, în ziua următoare a vizitat diferite uzine, fabrici şi şantiere, unde erau concentrați mii de români constituiți în companii de muncă. Prima vizită a făcut-o la uzinele de armament de la Csepel. În cuvântarea de la Te-Deum le-a vorbit despre Taina Crucii: „Acum 29 de ani, ca preot militar, mângâiam pe părinții şi bunicii voştri ... Totuşi, Calea Crucii, plină de chinuri şi dureri nedrepte, a semănat nemurire şi viață, aşa cum cântăm Crucii Tale, ne închinăm, Cristoase, şi Sfântă Învierea Ta o lăudăm şi o mărim! Am adus în sufletul meu pe scumpii voştri de acasă şi în acest suflet se îmbrățişează cu voi şi prin mine vorbesc cu voi. Fruntea sus, mințile treze, inimile curate, cu încredere în Domnul, păşiți pe calea vieții, pe care s-o închinați Domnului” [12, p.112]. La fiecare dintre fabricile vizitate, Episcopul a oficiat în curte la un altar improvizat un Te-Deum, iar prin cuvântul cald i-a încurajat, i-a însuflețit şi le-a întărit speranța.

La 30 octombrie, în timpul vizitelor canonice în Budacul Român, asupra Episcopului Iuliu Hossu a fost săvârşit un atentat. Reîntors în țară, şi-a reluat programul de vizite canonice. Întorcându-se cu trăsura de la biserică la casa parohială, pe înserat, un honved a tras două focuri de revolver asupra lui, dar gloanțele, din fericire, au trecut pe la spatele Episcopului. Câteva luni mai târziu, la Cluj, tineretul horthyst a devastat de două ori Reşedința Episcopală şi de trei ori Academia Teologică. Aceste atacuri au culminat la 3 martie 1944, când porțile Academiei au fost sfărâmate, iar studenții teologi şi profesorii – maltratați. A doua zi, 4 martie, pe când Episcopul se întorcea de la Academie, unde a cercetat victimele şi a constatat daunele, în fața Catedralei a fost întâmpinat de un grup de tineri horthyşti, fiind insultat şi scuipat în față [11, p.113]. Pentru a pune capăt acestor acte de vandalism şi maltratare a populației româneşti, Episcopul Iuliu Hossu se adresează Papei Pius al XII-lea, rugându-l să intervină la episcopatul maghiar, pentru ca acesta să ceară Guvernului hothyst încetarea actelor de vandalism.

Odată cu ieşirea României din Axă, la 23 august 1944, Armata Română, sprijinită de Armata Roşie, a eliberat Transilvania de Nord. Eliberarea a adus însă cu sine instaurarea în România a regimului comunist. Ierarhia confesionalistă a Bisericii Ortodoxe Române, în frunte cu Mitropolitul Nicolae Bălan, a sesizat intențiile noului regim de a porni lupta împotriva Bisericii Greco-Catolice şi au considerat-o un prilej pentru

înfăptuirea unirii între cele două Biserici. Ierarhii greco-catolici, în frunte cu Iuliu Hossu, nu erau împotriva unității spirituale a românilor, dar considerau unirea o problemă teologică ce trebuie soluționată prin discuții libere și sincere, iar nu sub presiunea unui regim politic străin de neam și de credință. În discursul rostit în Senat la 24 mai 1929, Episcopul Iuliu Hossu a spus: „Nu sunt două Biserici în lume care să fie atât de apropiate ca Bisericile noastre. De ce nu ne adunăm într-un congres ca să discutăm această apropiere?" [11, p.114]. Mulți ani mai târziu, scriindu-și memoriile în domiciliul obligatoriu de la Căldărușani, Ierarhul își va exprima cu fermitate aceeași poziție: „Am cerut atunci (*n. n.*, în discursul din Senat) și cel ce scrie aceste șire, și IPS Frențiu, episcopul de Oradea Mare ... să căutăm calea spre unirea în dreapta credință; știind cât suntem de aproape unii de alții, și convinși că, prin ajutorul lui Dumnezeu, în harul Lui preasfânt, vom afla calea adevărului, calea adevăratei credințe și vom ajunge la adevărata unire. Unirea o doream și o dorim și astăzi, unirea pe temeiul dragostei Mântuitorului Isus, care cu limbă de moarte, cum spune românul, a cerut de repetate ori la Cina cea de Taină: «Părinte Sfinte, să fie cu toții una, ca să creadă lumea că tu m-ai trimis în lume» (Ioan 17,21). Invitarea ce ni s-a făcut în ziua de 15 mai 1948 întru dragostea Domnului n-a fost întru sufletul Lui; ni s-a făcut după regretatele pelegrinări nu la Ierusalim, ci la Moscova, la sfat și plănuire cu patriarhul Alexei, ascultător și el al poruncii capului celor ce au vestit și vestesc în lume necredința în Dumnezeu, necredința în suflet și nemurirea lui, vrăjmaș declarat al tuturor celor ce cred în Dumnezeu în orice chip" [9, p.115]. Ierarhii greco-catolici, pe lângă faptul că vedeau unirea dintre cele două Biserici prin prismă teologică, o înțelegeau și o susțineau și ca o revenire la Biserica Catolică, de care Biserica Ortodoxă s-a rupt prin schisma de la 1054.

Desființarea, în 1946, a Bisericii Greco-Catolice din Ucraina prin integrarea credincioșilor în Biserica Ortodoxă Rusă a întărit speranțele ierarhiei confesionaliste a Bisericii Ortodoxe de a face același lucru și în România. De altfel, primul Guvern comunist, condus de Petru Groza, având modelul ucrainean, părea deja câștigat pentru cauză. La 19 iulie 1948 este publicat în Monitorul Oficial Decretul-Lege nr.151, prin care se denunță Concordatul cu Sfântul Scaun. Decretul din 4 august 1948, în art.40 prevede că „nici un cult religios și nici un reprezentant al unui cult nu vor putea întreține legături cu culte religioase, instituții sau persoane oficiale în afară de teritoriul țării, decât numai cu aprobarea Ministerului Cultelor și prin intermediul Ministerului de Externe". Art.41 al aceluiași Decret prevede că „nici un cult din afară nu poate să exercite vreo jurisdicție asupra credincioșilor statului român". Prin Decretul guvernamental publicat în Monitorul Oficial la 3 septembrie 1948 a fost depus Episcopul Ioan Suciu, administratorul apostolic al Arhieparhiei de Alba - Iulia și Făgăraș, cu sediul la Blaj. La 18 septembrie au fost depuși Valeriu Traian Frențiu, Episcop de Oradea, Alexandru Rusu, Episcop de Maramureș, și Ioan Bălan, Episcop de Lugoj. Toți cei patru episcopi depuși nu și-au părăsit însă scaunele și au continuat să lucreze. În același timp, au fost suprimate salariile preoților greco-catolici. Au mai rămas în scaune și recunoscuți oficial Episcopul Iuliu Hossu și Episcopul Vasile Aftenie, Vicarul general al Bisericii Române Unite pentru Vechiul Regat, cu sediul la București. Acești doi episcopi au mai fost lăsați în funcții, în așteptarea ca cel puțin unul dintre ei să fie convins să treacă la Biserica Ortodoxă.

La 10 august 1948, Episcopul Iuliu Hossu a fost vizitat de Episcopul Nicolae Colan, reîntors de la Sinodul panortodox de la Moscova din luna martie, unde a avut o intervenție cu titlul „Agresiunea papală în România în ultimii cincizeci de ani". Scopul acestei vizite consta în convingerea de convertire a greco-catolicilor la ortodoxism. Dialogul dintre cei doi este prezentat cu lux de amănunte chiar de către Episcopul Iuliu Hossu în Memoriile sale, care a răspuns dur și categoric: „Preasfințite, ești episcop, suntem episcopi, credința noastră este viața noastră, așa că nici nu poate fi vorbă de conversație pe această temă; cuvântul meu și al tuturor fraților mei episcopi este acesta: credința noastră este viața noastră" [11, p.116]. Răspunsul lui Iuliu Hossu este unul ferm, care denotă credință, fidelitate, curaj și verticalitate.

Propuneri ademenitoare de a trece la Biserica Ortodoxă i s-au făcut Episcopului Iuliu Hossu și din partea Guvernului comunist. La 20 septembrie 1948, aflându-se în București la Ministerul Cultelor, pentru a cere evacuarea clădirii Academiei Teologice, ministrul Stanciu Stoian a încercat să-l atragă în colaborarea cu noul regim. Iată cum prezintă această întrevedere Episcopul însuși: „Prezint cererea pentru evacuarea Academiei de Teologie; după ce-mi spune că va interveni, trece la altceva, pentru care se pare că a insistat să mă prezint personal; îmi arată ce rol mare și frumos aș putea avea în aceste zile istorice. Deși cuvântul și gândul dânsului m-a izbit dureros la început, n-am răspuns, ca și când n-aș fi înțeles la ce țintește și, continuând în același sens, i-am răspuns: «Domnule ministru: credința noastră este viața noastră»" [11, p.117].

O zi mai târziu, la 21 septembrie 1948, prezentând aceeaşi cerere la Prim-ministrul Petru Groza, i se propune explicit să treacă la Biserica Ortodoxă ca Mitropolit al Moldovei. Răspunsul Episcopului este unul tranşant. Acest episod de asemenea este reflectat în Memorii: „În 21 septembrie, audiența la Prim-ministru Groza, cu aceeaşi cerere; mi-a promis că va interveni; apoi mă întreabă: «Ce ți-a spus Stanciu Stoian?»; i-am spus că mi-a promis că va interveni la Instrucție; «şi altceva, ce ți-a spus?»; eu răspund: «Numai aceasta»; nefăcându-mi o propunere deschisă, n-am aflat de bine să mă opresc la aluzia ce făcuse dl Stoian la «rolul mare» ce aş putea avea şi nici n-am luat-o în forma aceasta, ci ca un cuvânt spus în convorbirea despre agitațiile ce se fac între credincioşii noştri, şi chiar întețirea terorizării lor, aşa cum i-am spus cu alt prilej pomenit mai înainte; atunci dl Prim-ministru îmi spune surâzând: «Vrei să fii mitropolit de Iaşi?»; surprins, n-am înțeles la ce face aluzie şi i-am răspuns: «Acolo este Durkovits, el este romano-catolic»; «Ah, răspunde râzând Groza, nu aşa!»; atunci am tresărit şi din gestul dânsului am înțeles că vorbeşte despre mitropolia Iaşilor ortodoxă, care era vacantă; atunci i-am răspuns: «Domnule Prim-ministru: credința noastră este viața noastră»" [9, p.118].

După aceste încercări zadarnice de a convinge măcar un episcop greco-catolic să treacă la Biserica Ortodoxă, Guvernul a invitat, la 1 octombrie 1948, preoțimea greco-catolică la Cluj, pentru a discuta problema unirii celor două Biserici. În invitație se preciza că la discuții va lua parte şi Episcopul Iuliu Hossu. În realitate, din 30 septembrie până în 3 octombrie 1948 Episcopul a fost consemnat la reşedință. Aflând despre intențiile autorităților comuniste de a organiza o adunare a greco-catolicilor, în scopul convertirii la ortodoxism, Episcopul a trimis curieri în toate protopopiatele eparhiei cu mesajul de a nu participa la adunare, iar la 30 septembrie a dat o scrisoare circulară, prin care anunța pedeapsa cu excomunicarea celor care vor participa la acțiunile de convertire. Iată un fragment din această scrisoare: „Ni s-a adus la cunoştință că se vor aduna în oraşul nostru de reşedință, Cluj, la 1 octombrie a.c., unii preoți din sânul clerului Provinciei noastre Mitropolitane, în scopul de a proclama schisma cu lepădarea de Biserica noastră, cea Una, Sfântă, Catolică şi Apostolică, păstorită de urmaşii Sfântului Petru, şi trecerea la Biserica Ortodoxă. Cu puterea care o dețin ca Episcop al locului, aplic pedeapsa excomunicării tuturor acelora care ar lua parte la pomenita adunare. Cei ce, din nefericire, vor fi participat la adunare vor fi declarați nominal excomunicați, cu un Decret al Nostru, care se va citi în toate bisericile acestei eparhii de Dumnezeu păzite, în prima duminică sau în duminica următoare după primirea Decretului Nostru" [11, p.119]. Cu toată opoziția şi îndrumările Episcopului, adunarea a avut loc la data fixată, în sala de gimnastică a Liceului „George Barițiu" din Cluj.

Nu mult după adunarea de la Cluj, Episcopul Iuliu Hossu a plecat, împreună cu Episcopul romano-catolic de Alba - Iulia, Marton Aron, la Bucureşti, pentru a face o ultimă încercare la Ministerul Cultelor cu Proiectul de Statut al Bisericii Catolice din România. La Bucureşti, „Ierusalimul aspirațiilor noastre naționale", cum l-a numit în cuvântarea de la recepția dată în cinstea delegației de la Alba - Iulia în 1918, în noaptea de 28 - 29 octombrie 1948 a fost arestat în locuința fratelui său, Ioan Hossu, şi dus în beciurile Ministerului de Interne. Iată cum descrie Episcopul primele momente petrecute acolo: „Între glume de batjocură, au înregistrat ce era asupra mea şi astfel am fost scos afară însoțit de un individ, pentru a coborî la celulă. Îndată după intrare, căzând zăvorul, m-am aşezat în genunchi şi, cu fruntea la pământ, am dat mărire Domnului Isus, care m-a învrednicit pe mine nevrednicul de această mare cinste a temniței pentru credință. Mărire Ție, Doamne, mărire Ție, am cântat şi o cânt şi azi când scriu aceste şire..." [6].

După o zi de detenție la Ministerul de Interne, ministrul Cultelor, Stanciu Stoian, considerându-l înspăimântat şi dispus să colaboreze, l-a chemat pe Iuliu Hossu din nou în audiență. Probabil, ministrul credea că, după o noapte şi o zi petrecută în arest, a rămas demoralizat. La început ministrul Cultelor vorbea de «rolul mare şi frumos, în momentele istorice pe care le trăim". Se pare că pentru această nouă invitație episcopul a fost chemat şi pregătit cu acest început de temniță, cu beciul Internelor şi zuruitul uşilor de fier. Iuliu Hossu i-a răspuns invariabil: „...credința noastră este viața noastră. Ați întrat, domnule ministru, într-un domeniu pe care nu-l puteți stăpâni, unde fiecare credincios, fiecare bătrână neputincioasă, dar credincioasă, este o cetate de nebiruit, în care nu poate intra nimeni, decât Dumnezeu şi acela căruia ea îi va deschide sufletul. Cu puterea nimeni nu pătrunde acolo; că vor fi notați în registre că au trecut la altă religie, aceasta se poate; dar că au trecut în suflet şi s-au lepădat de credința lor, aceasta nu se poate obține cu puterea. ... Pe cât a fost de scurtă audiența cu prezentarea Statutului ieri, pe atât de lungă, peste măsură, a fost cea de azi, cu invitarea pentru care s-a pregătit în felul acesta. Dacă a nutrit nădejde că va fi urmată, s-a înşelat amarnic; pe mine m-a rănit cu propunerea că aş fi capabil de o astfel de infamie" [11, p.121-123].

După această nouă încercare zadarnică, la 8 noiembrie 1948 a fost publicat în Monitorul Oficial decretul prin care Episcopul Iuliu Hossu era destituit ca Episcop de Cluj-Gherla. A fost ultimul episcop greco-catolic destituit. Iuliu Hossu a fost arestat la 28 octombrie 1948, închis la Dragoslavele, Sighet, Curtea de Argeş şi Căldăruşani. Potrivit rapoartelor Vaticanului, o parte din detenţie şi-a petrecut-o pe teritoriul URSS, lucrând la portul minier de la Nicolaev.

Acţiunea de suprimare a Bisericii Române Unite prin revenirea clerului şi a credincioşilor la Biserica Ortodoxă a derulat între lunile septembrie şi decembrie ale anului 1948. Planul elaborat de autorităţi şi susţinut de ierarhii ortodocşi avea la bază scenariul aplicat cu succes doi ani mai devreme în Ucraina Occidentală. Strategia guvernului s-a desfăşurat pe două planuri. Pe de o parte, pentru a diminua capacitatea de rezistenţă a comunităţilor catolice şi a dezorganiza structurile teritorial-administrative ale bisericii (episcopiile), Guvernul a retras recunoaşterea următorilor episcopi de rit răsăritean şi de rit latin: Alexandru Russu, Valeriu Traian Frenţiu, Ioan Bălan, Alexandru Teodor Cisar şi Augustin Pacha – la 17 septembrie 1948; Ioan Suciu – la 3 septembrie 1948; Ioan Scheffer – la 16 septembrie 1948 şi Iuliu Hossu – la 8 noiembrie 1948. Nunţiatura de la Bucureşti a protestat împotriva acestor măsuri, care constituiau „un grav atentat împotriva Bisericii Catolice din România" şi, în egală măsură, prin noua Lege a cultelor, în favoarea libertăţii religioase şi a liberei organizări a fiecărui cult.

La 1 decembrie 1948, Prezidiul RPR a emis Decretul nr.358 pentru stabilirea situaţiei de drept a fostului cult greco-catolic, prin care toate bunurile care aparţinuseră organizaţiilor şi instituţiilor centrale ale Bisericii Unite treceau în proprietatea statului, ca urmare a „revenirii comunităţilor locale ale cultului greco-catolic la cultul ortodox român". Bisericile şi averea parohiilor care aparţinuseră comunităţilor greco-catolice au revenit parohiilor ortodoxe în conformitate cu dispoziţiile art.37 al Legii cultelor. Pentru împărţirea bunurilor patrimoniale ale Bisericii Unite s-a emis Hotărârea Consiliului de Miniştri nr.1719 din 27 decembrie 1948 [7].

Într-o notă verbală adresată Externelor, Nunţiatura aprecia că Decretul nr.358 „constituie o noua încălcare a unuia din drepturile fundamentale ale omului, o nouă imixtiune a puterii civile în domeniul spiritualului, un nou act de ostilitate al guvernului român faţă de religia catolică" [8, p.220].

Suprimarea Bisericii Unite s-a realizat în contextul sovietizării României. Într-un moment în care URSS reprezenta singurul model posibil a fi urmat, Biserica Unită, cu „latinismul" (occidentalismul) ei, constituia, potrivit opiniei lui P.Ramet, un obstacol în calea dimensiunii slavizate a sovietizării. După 1 decembrie 1948, despre Biserica Unită s-a vorbit doar la trecut. Publicaţiile ortodoxe, precum şi lucrările apărute după acest an au căutat să pună în lumină caracterul definitiv şi irevocabil al evenimentelor consumate în toamna lui 1948. Cu alte cuvinte, se oculta existenţa unei Biserici Unite care acţiona în clandestinitate.

În egală măsură, se urmărea prevenirea rezistenţei greco-catolice, deoarece prin reţinerea episcopilor şi a preoţilor era împiedicată supravieţuirea canonică a bisericii.

Rolul pe care Nunţiatura de la Bucureşti l-a avut în organizarea şi susţinerea rezistenţei greco-catolice a fost sesizat de serviciile secrete. Într-un amplu raport, elaborat, probabil, anterior lunii iulie 1950, se afirma, între altele, că Nunţiatura a solicitat preoţilor din rezistenţă să se grupeze în centrele cu populaţie greco-catolică în jurul vicarilor generali.

Astfel, pentru anihilarea Bisericii Greco-Catolice regimul comunist a declanşat o amplă acţiune de identificare, arestare şi condamnare a preoţilor din rezistenţă. Odată cu episcopii a fost arestată şi o parte a elitei greco-catolice, respectiv canonici, profesori de teologie şi protopopi, care au fost închişi la Mănăstirea Neamţ, unde autorităţile, cu sprijinul unor prelaţi ortodocşi, sperau să-i convingă să revină la Biserica Ortodoxă [15, p.9].

La 27 octombrie 1948 a fost arestat Episcopul Ioan Suciu, a doua zi fiind arestaţi episcopii Ioan Bălan şi Valeriu Traian Frenţiu, iar în noaptea de 28 spre 29 octombrie – episcopii Iuliu Hossu, Vasile Aftenie şi Alexandru Rusu [4]. Cu toţii au fost transferaţi în arestul MAI din Bucureşti. După o noapte în detenţie, Episcopul Hossu a fost dus în faţa ministrului Cultelor S.Stoian, care i-a propus, din nou, să accepte „rolul mare" în procesul „unificării religioase" aflat în desfăşurare, propunere respinsă [10, p.105]. Pe 31 octombrie, episcopii aflaţi în arestul MAI au fost transferaţi la reşedinţa de vară a Patriarhiei din comuna Dragoslavele (jud. Muscel, astăzi Argeş) transformată în lagăr, păzită de soldaţi şi înconjurată cu sârmă ghimpată. Aici, Episcopul Hossu ia cunoştinţă de decretul prezidial prin care i s-a retras recunoaşterea, astfel fiind ultimul episcop destituit de autorităţile comuniste [2]. După arestarea episcopilor greco-catolici, catedralele episcopale greco-catolice au fost preluate de ierarhi ortodocşi.

Documentele depistate în arhive, la fel ca şi Memoriile Episcopului Iuliu Hossu, ne prezintă condiţiile precare şi inumane de detenţie. Episcopilor şi preoţilor greco-catolici le era încălcat dreptul cu privire la

libertatea religiei şi la respectarea canoanelor bisericeşti. Astfel, la penitenciarul din Sighetul-Marmației a fost efectuată o singură împărtăşanie, pentru cinci ani de zile, din sfânta Cuminecătură rămasă în cutiuța de argint aurită, adusă de preoți şi neprofanată de comunişti [11, p.105].

Episcopii greco-catolici s-au aflat în temnița Sighetului patru ani, şapte luni şi 11 zile [5]. Sistemul de detenție era foarte sever, fiecare celulă fiind ținută strict izolată, aşa încât nu se putea comunica absolut cu nimeni din afara ei. În celulele pentru singuratici, condițiile erau şi mai precare: cei închişi nu vedeau alt om decât gardianul. Pe unii deținuți disperarea i-a adus în pragul suicidului [11, p.227].

Represiunea nu i-a vizat doar pe episcopi şi clerul superior al bisericii, ci şi pe preoții şi credincioşii rămaşi fideli Romei. Numai în penitenciarul din Aiud în anii 1949-1950 au fost închişi peste 80 de preoți greco-catolici. Unii fuseseră condamnați pentru „uneltiri contra ordinii sociale", infracțiune prevăzută în art.209 din Codul penal; alții pentru „instigare publică" (art.27 din Codul penal) sau „omisiune de denunț" [14].

Replica brutală, violentă a autorităților la solicitările clerului şi ale credincioşilor greco-catolici ilustrează perpetuarea politicii religioase de la sfârşitul anilor ´40. Regimul părea decis să nu modifice statu-quo-ul confesional, fixat în anul 1948. Biserica Ortodoxă Română continua să fie singura instituție religioasă care beneficia de un statut privilegiat în raport cu celelalte confesiuni. În privința relațiilor cu Biserica Greco-Catolică nu se întrevedea nici o schimbare. Persistența schemei interpretative referitoare la evenimentele care au condus la suprimarea Bisericii Greco-Catolice în toamna anului 1948 este vizibilă, printre altele, în motivațiile completelor de judecată care au pronunțat sentințe în cazul preoților şi credincioşilor uniți în clandestinitate. Justiția comunistă sancționa atitudini şi comportamente care puneau sub semnul întrebării filosofia aşezată la baza sistemului şi sistemul însuşi. Vaticanul, se afirma într-o astfel de sentință, „adept al concepției idealiste, în opunere cu concepția materialistă, adoptată şi însuşită de marxismul ştiințific şi de țările din lagărul socialist", se implică în chestiuni de politică internațională şi manifestă „tendințe de imixtiune în forma de conducere şi organizare a statelor în care avea credincioşi, punându-se în slujba lagărului imperialist". Or, în 1948, „marea majoritate a credincioşilor de religie greco-catolică, privind dialectic istoria şi conjunctura internațională, au hotărât să se reîntoarcă la religia strămoşească. Această mişcare revoluționară a avut adversarii ei, care s-au manifestat ca atare atât în anul 1948, cât şi în anii următori". O astfel de atitudine punea în pericol „ordinea şi siguranța statului" şi, în consecință, „a fost stigmatizată şi sancționată de legile penale" [3].

Potrivit unei liste publicate de Vatican Press în februarie 1952, 109 membri ai ierarhiei ecleziastice din 12 țări dominate de comunişti sunt victime directe ale războiului împotriva Bisericii, arestați, expulzați sau împiedicați să îşi exercite sacerdoțiul. Dintre toate țările europene, România se află în fruntea listei cu toți cei zece episcopi şi patru vicari generali ca victime.

Referințe:

1. Archivio Segreto della Congrezione Orientale (Arhiva Secretă a Congregației Orientale) în continuare – ASCOR, Ponenza Număr Protocol 1210/1928;
2. ASV, Fond QQ , Politico Ufficiali, 3.
3. Arhiva Nunțiaturii Apostolice de la Bucureşti, Buste (Plicuri-Dosare), Prot. 2248.
4. Arhiva Serviciului Român de Informații (ASRI), Fond Informativ, dosar 28677, volumul IV, partea a II-a, f. 301-307.
5. ASRI, Fond Documentar, dosar 2320, f. 16-21.
6. Ibidem, dosar 2330.
7. Cultele religioase în Republica Populară Română. - Bucureşti: Editura Ministerului Cultelor, 1949.
8. Bucur I. Din istoria Bisericii Greco-Catolice Române (1918 - 1953). - Cluj-Napoca: Accent, 2003.
9. Frunză V. Istoria Partidului Comunist Român. - Aarhus: Nord, 1984.
10. Cârnațiu P. ş.a. Calvarul Bisericii Unite în Biserica Română Unită – două sute cincizeci de ani de istorie. - Madrid, 1952.
11. Hossu I. Credința noastră este viața noastră - Memoriile Cardinalului Dr. Iuliu Hossu. - Cluj-Napoca: Viața Creştină, 2003.
12. Martiri pentru Hristos din România în perioada regimului comunist. - Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2007.
13. Ploscaru I. Lanțuri şi teroare. - Timişoara: Signata, 1994.
14. Prunduş S. ş.a. Cardinalul Iuliu Hossu. - Cluj-Napoca: Unitas, 1995.
15. Prunduş S., Plăianu C. Cei 12 Episcopi Martiri ai Bisericii Române Unite cu Roma. - Cluj-Napoca: Unitas, 1998.
16. Rațiu A. Biserica furată. - Cluj-Napoca: Casa de Editură „Viața Creştină", 1990.
17. Ştirban M. Din istoria Bisericii Române Unite (Greco-Catolice). 1945-1948. - Bucureşti: Editura Muzeului Sătmarean, 2001.

Prezentat la 17.12.2012

ROLUL BISERICII GRECO-CATOLICE ÎN REALIZAREA MARII UNIRII

Florin GATEA

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

În studiu se întreprinde o succintă caracterizare a rolului Bisericii Greco-Catolice din România în evenimentele de la 1918. Biserica Românească Greco-Catolică şi-a adus din plin contribuția la înfăptuirea României Mari şi la recunoaşterea ei pe plan extern. Contribuția clerului greco-catolic român pentru recunoaşterea internațională a României Mari a fost deosebit de importantă prin articolele scrise în ziarele occidentale, prin participarea în structurile româneşti de peste hotare, precum şi prin memoriile adresate oamenilor politici ai Forțelor Antantei: Pr. Vasile Lucaciu în America, Scandinavia, Italia, Elveția, Franța; Pr. Canonic Alexandru Nicolescu la Roma; Pr. Ioan Coltor pe lângă Al. Vaida Voevod şi Principele Vladimir Ghica în delegația României la Conferința de Pace de la Paris, ducând la câştigarea diplomației occidentale de partea României.

Cuvinte-cheie: *Marea Unire, Biserica Unită, Nunțiatura Apostolică, Sf. Scaun, Dieceză, Concordat, Episcop, Arhiepiscop, culte, sovietizare.*

GREEK CATHOLIC CHURCH ROLE IN ACHIEVING GREAT UNION

A brief study of the role of the Greek Catholic Church in Romania in the events of 1918 is undertaken. The Romanian Greek-Catholic Church has made the most contribution to the creation of the Greater Romania and its recognition internationally. The Romanian Greek-Catholic clergy's contribution to the international recognition of the Greater Romania was particularly important in the newspaper articles written by the western Romanian structures abroad, as well as memories addressed to the politicians forces of Entente: Pr.Vasile Lucaciu in America, Scandinavia, Italy, Switzerland, France, Pr. Canonin Alexandru Nicolescu in Rome, Pr. Ioan Coltor in addition to Al. Vaida Voevod in the Romanian delegation to the Paris Peace Conference, Prince Vladimir Ghica, resulting in winning the Western diplomacy on behalf of Romania.

Keywords: *Great Union, United Church, Apostolic Nunciature, Diocese, Concordat, Bishop, Archbishop, Cults, Sovietization.*

Înfăptuirea statului unitar național român România Mare este opera întregului popor român de pe ambii versanți ai Carpaților. Or, nici un istoric cinstit nu poate nega marele adevăr că flacăra conştiinței naționale româneşti unitare a izvorât din Blaj, iar Biserica Română Unită, prin şcolile sale şi prin generațiile de bărbați luminați ieşiți din ele, prin întreaga activitate pusă în slujba ridicării neamului, a răspândit şi a întreținut flacăra națională până la concretizarea marelui act al Unirii de la 1 Decembrie 1918.

Crearea României Mari a încununat lupta de veacuri a întregului popor român, începând cu acel stat unitar înfăptuit pentru scurtă vreme de voievodul român Mihai Viteazul la 1599-1600 şi continuând cu alte acțiuni menite să lărgească şi să mențină cadrul conştiinței naționale unitare. La baza acestei unități naționale au stat „masa etnică omogenă, unitatea economică şi lingvistico-culturală, comunitatea psihico-spirituală, interesele şi aspirațiile comune, care au generat toate o conştiință de neam de sine a poporului român" şi care au întreținut legături culturale şi politice neîntrerupte între cele trei țări româneşti: Muntenia, Moldova şi Transilvania [8, p.14]. Ceea ce i-a legat întotdeauna pe românii din toate părțile teritoriilor locuite de ei, încă din antichitate, au fost „obârşia comună, limba, credința religioasă şi pământul, conştiința aceluiaşi destin" [5, p.13].

Sunt realități incontestabile la temelia unității naționale, chiar dacă unii le-au prezentat incomplet ori au ştirbit adevărul deplin. De menționat că, pe timpuri, Biserica a folosit în practicarea cultului limba slavonă, iar mănăstirile şi tiparnițele n-au produs sute de ani măcar o carte în limba română.

A afirma că Unirea religioasă a românilor din Transilvania la 1700 a fost un act de salvare națională pentru întreg neamul românesc, amenințat în Principatele Române cu grecizarea, iar dincoace de Carpați cu calvinizarea şi maghiarizarea, înseamnă a spune un adevăr incontestabil [3, p.45]. Grație acestui act s-au creat condițiile pentru făurirea conştiinței naționale româneşti unitare, pe baza conştiinței de neam deja existente prin memorabila activitate a Episcopului unit Ioan Inochentie Micu [12, p.49]. Prin şcolile şi dascălii Blajului s-au formulat şi s-au răspândit principalele idei ale programului politico-ideologic al întregului popor român, concretizat, mai întâi, în acel Supplex Libellus Valachorum din 1791, apoi dezvoltat, în noi condiții istorice, în Petiția națională a Adunării Naționale de la Blaj din 1848, iar în final – în Declarația Unirii din 1 Decembrie 1918 [9, p.30].

Unirea Principatelor la 1859, cucerirea Independenţei de stat în 1877 şi sprijinul acordat cu acest prilej din partea celor două Biserici româneşti ardelene (unită şi ortodoxă), mişcarea şi procesul Memorandumului din 1894, activitatea Partidului Naţional Român din Transilvania şi Ungaria în susţinerea şi promovarea intereselor naţionale vitale, sprijinul primit de instituţiile româneşti transilvane din partea românilor din Vechiul Regat, toate acestea au constituit premise ale actului istoric din 1 Decembrie 1918 de la Alba-Iulia, unde, prin glasul autorizat al reprezentanţilor naţiunii române, s-a hotărât unirea necondiţionată şi pe veci a Transilvaniei cu România [4, p.442].

Profitând de grava situaţie în care se afla România, ocupată până la Milcov de armatele Puterilor Centrale, cu armata şi guvernul retrase în Moldova în condiţiile ruşinoasei şi umilitoarei Păci de la Buftea (1917), guvernul contelui Tisza a impus fruntaşilor români, inclusiv ierarhilor celor două Biserici româneşti din Transilvania, semnarea, în februarie 1917, a Declaraţiei de loialitate faţă de statul austro-ungar, act smuls „cu cuţitul la gâtul semnatarilor" [1, p.243].

În pofida acestor umilinţe, „semnatarii" rămaşi în viaţă, conştienţi de opera imorală a guvernului ungar, obţinută prin ameninţări în 1917, au aşteptat ziua destrămării Imperiului Austro-Ungar, înainte chiar de a se putea întrevedea prăbuşirea sigură a acestuia, şi au acţionat la pregătirea actului Unirii cu România. Astfel s-au constituit Consiliile Naţionale Române locale, judeţene şi Consiliul Central de la Arad, cele două Biserici româneşti, prin preoţii lor, luându-le jurământul de credinţă către naţiunea română, aşa încât la 10 noiembrie 1918 ierarhii Bisericilor româneşti au semnat împreună Adeziunea comună la Consiliul Naţional Român Central din Arad, recunoscându-l ca singura autoritate supremă a naţiunii române din Ardeal, Banat şi Ungaria [4, p.43].

În contextul evenimentelor din toamna anului 1918, clerul greco-catolic s-a implicat în acţiunea de mobilizare politică a românilor din Transilvania şi Banat. La începutul lunii noiembrie, episcopii greco-catolici au dat publicităţii o scrisoare colectivă în care recunoşteau Consiliul Naţional de la Arad ca singura autoritate legitimă a naţiunii române: „Drept aceea declarăm că recunoaştem Marele Consiliu Naţional Român de reprezentantul şi conducătorul politic al naţiunii române din Ungaria şi Transilvania, simţindu-ne îndreptăţiţi şi îndatoraţi – ca fii credincioşi ai naţiunii noastre – a conlucra din toate puterile la întruparea aspiraţiilor noastre naţionale" [6, p.9].

În paralel, episcopii greco-catolici au publicat o serie de circulare şi scrisori pastorale în care au căutat să lumineze credincioşii asupra semnificaţiei unor evenimente interne şi internaţionale care legitimau înfăptuirea aspiraţiilor naţionale. În aceste documente, principiul autodeterminării naţionale, promovat de preşedintele american W.Wilson, era invocat în mod constant ca şi apelurile la toleranţă, la evitarea conflictelor sociale ori naţionale. „Purtarea poporului va fi o dovadă a vredniciei lui... Nu va putea intra în înfrăţirea popoarelor poporul nevrednic", scria vicarul capitular de la Blaj Vasile Suciu în circulara publicată la 1 decembrie [9, p.9]. Într-o pastorală adresată clerului şi credincioşilor înaintea adunării de la Alba-Iulia, Episcopul Hossu îşi exprima convingerea că „acest popor creştin ... singur va păzi liniştea şi ordinea, fără de care libertate nu este" [9, p.10].

La solicitarea lui Iuliu Maniu, unul dintre liderii Partidului Naţional Român din Ardeal, preoţii, canonicii şi profesorii de la şcolile confesionale au acţionat ca veritabili propagandişti în rândul populaţiei române, organizând sfaturi şi gărzi naţionale, îndemnând populaţia să se abţină de la acţiuni violente, necugetate [6, p.9]. La Blaj s-a constituit, la început sub conducerea canonicului Alexandru Nicolescu, mai apoi sub a vicarului mitropolitan Vasile Suciu, unul dintre primele consilii naţionale din Transilvania. Încă din 26 octombrie 1918, Blajul şi-a constituit Consiliul Naţional Român, iar ziarul „Unirea", foaia oficială a Mitropoliei Blajului, este pus în slujba Consiliului Naţional Central [6, p.16].

Episcopul greco-catolic de Cluj-Gherla Iuliu Hossu dă Circulara nr.4334 din 26 octombrie 1918, iar vicarul capitular al Mitropoliei Blajului Vasile Suciu dă Circulara cu nr.5742 din 19 noiembrie 1918, prin care ambii cer clerului şi poporului să nu recunoască altă autoritate decât Consiliul Naţional Român din Arad şi să se pregătească pentru marea Sărbătoare a Învierii Neamului, în ziua de 1 decembrie 1918 [4, p.42].

La chemarea Consiliului Naţional Român Central din Arad, publicată de „Românul" din Arad în 21 noiembrie şi de ziarul „Unirea" din Blaj, românii s-au adunat, în pofida tuturor piedicilor puse de autorităţile maghiare, la Alba-Iulia, în număr de peste 100.000, în duminica de 1 decembrie 1918, pe Platoul Românilor (Câmpul lui Horea) din Alba-Iulia. Cei peste o sută de mii de participanţi, constituiţi în Marea Adunare Naţională a tuturor românilor din Transilvania, Banat şi Ţara Ungurească, adunaţi prin reprezentanţii lor îndreptăţiţi,

decretează unirea acestor români şi a teritoriilor locuite de dânşii cu România [9, p.42]. La Alba-Iulia, preşedintele Adunării a fost greco-catolicul Gheorghe Pop de Băseşti. De asemenea, în prezidiul Adunării se aflau politicieni de confesiune greco-catolică Iuliu Maniu, Ciceo Pop, Alexandru Vaida-Voievod. Tot acolo, printre popor, erau preoţii de la Sibiu şi de la Blaj, de la Caransebeş şi de la Lugoj, de la Gherla şi de la Arad, înfrăţiţi sub sfânta cruce şi sub cutele tricolorului naţional. Hotărârile acestei Adunări se conturaseră pentru prima dată la Blaj, în sfatul dintre canonici şi ofiţerii români.

Declaraţia de unire a fost citită Marii Adunări de către Episcopul greco-catolic de Gherla, Iuliu Hossu, ales cu această ocazie dintre cei patru vicepreşedinţi ai Marelui Sfat Naţional Român. Înainte de a se citi Declaraţia de Unire el a rostit o cuvântare, prin care şi-a exprimat bucuria personală pe care i-a prilejuit-o acest mare eveniment din viaţa neamului: „Astăzi, prin hotărârea noastră se înfăptuieşte România Mare, una şi nedespărţită, rostind fericiţi toţi românii de pe aceste plaiuri: Ne unim pe veci cu Ţara - Mamă, România! Vă amintiţi când prin sutele de spitale, în zilele de întuneric, vă vesteam că „va învinge dreptatea", vă arătam că vine ceasul când toţi factorii nedreptăţii vor plânge lacrimi de sânge în ziua bucuriei noastre. A biruit dreptatea! Acesta-i ceasul bucuriei noastre, bucuria unui neam întreg pentru suferinţele veacurilor, purtate de un neam cu credinţă în Dumnezeu şi cu nădejdea în dreptatea Lui" [7, p.189-193]. Reluându-şi cuvântarea după citirea Declaraţiei de Unire, Episcopul Iuliu Hossu a mai spus printre altele: „De acum o Românie Mare întemeiată pe dreptatea lui Dumnezeu şi pe credinţa poporului său. Cântarea noastră de biruinţă să fie cântarea neamului, pe calea lungă şi grea a veacurilor: Dreptatea Ta, Doamne, e dreptate în veac, şi cuvântul Tău adevărul" [7, p.193]. După citirea Declaraţiei de Unire şi după discursul său, îmbrăţişându-se în faţa Adunării cu Episcopul ortodox Miron Cristea, pe atunci Episcop ortodox de Caransebeş, viitor Patriarh al Bisericii Ortodoxe Române, Episcopul Iuliu Hossu a mai spus: „Pe cum ne vedeţi azi îmbrăţişaţi frăţeşte, aşa să rămână îmbrăţişaţi pe veci toţi fraţii români!" [9, p.189-193]. Prin acest gest prelatul greco-catolic a dorit să sublinieze meritele celor două Biserici româneşti în prezervarea identităţii naţionale şi contribuţia lor la înfăptuirea unirii.

La 2 decembrie 1918, Marele Sfat Naţional a ales membrii delegaţiei care urmau să prezinte Guvernului şi Regelui Ferdinand Declaraţia de Unire a Transilvaniei cu România, adoptată la 1 decembrie de Adunarea Naţională de la Alba-Iulia. Preşedinte al Consiliului dirigent a fost Iuliu Maniu (greco-catolic). Cooptarea, alături de Vasile Goldiş şi Alexandru Vaida-Voevod, doi lideri politici, a Episcopului greco-catolic Iuliu Hossu şi a celui ortodox Miron Cristea era menită, pe lângă recunoaşterea meritelor celor doi ierarhi în realizarea unirii, să învedereze rolul istoric al celor două Biserici româneşti în prezervarea identităţii culturale şi afirmarea conştiinţei naţionale, precum şi solidaritatea naţională a românilor transilvăneni. Primăria Bucureştiului a oferit un banchet în onoarea delegaţiei ardelene şi a Guvernului. În toastul său, Episcopul Iuliu Hossu şi-a mărturisit bucuria de a fi participat la realizarea unirii, dând glas speranţelor pe care românii din provinciile unite şi le-au pus în „Bucureşti, Ierusalimul aspiraţiilor noastre naţionale" [10, p.67]. La rândul său, premierul I.I.C. Brătianu a elogiat jertfele ostaşilor români, contribuţia ardelenilor la realizarea unirii, exprimându-şi speranţa că „prin inimosul cler al Ardealului se va face şi regenerarea credinţei noastre morale" [12, p.68]. Intervievat a doua zi de un reporter de la „Universul," episcopul Iuliu Hossu aprecia că realizarea unirii „constituie temelia pe care se edifică viitorul naţiunii şi al statului român" [10, p.68].

Aşadar, în viziunea pe care ierarhul greco-catolic o proiecta, clivajul confesional cauzat de existenţa a două Biserici româneşti nu constituia un obstacol pentru progresul naţiunii române, întrucât conştiinţa apartenenţei la aceeaşi comunitate naţională prevala asupra bi-confesionalismului românilor.

Între cei 1221 de deputaţi aleşi pentru Adunarea de la Alba-Iulia s-au numărat şi preoţi greco-catolici şi ortodocşi, iar în calitate de copreşedinţi ai Adunării Naţionale, alături de Gheorghe Pop de Băseşti, au fost aleşi episcopii Demetriu Radu (greco-catolic) şi Ioan Pop (ortodox). Declaraţia de Unire, adoptată la 1 decembrie 1918, preciza în articolul trei „deplina libertate naţională pentru toate popoarele conlocuitoare. Fiecare popor se va instrui, administra şi judeca în limba sa proprie prin indivizi din sânul său şi fiecare popor va primi drept de reprezentare în Corpurile legiuitoare şi la guvernarea ţării în proporţie cu numărul indivizilor ce-l alcătuiesc". În continuare acelaşi articol afirma „egala îndreptăţire şi deplina libertate autonomă confesională pentru toate confesiunile din stat" [10, p.63].

În această ambianţă, greco-catolicii români incluşi, împotriva voinţei lor, în Episcopia de Hajdudorogh şi-au manifestat dorinţa de a fi reîncorporaţi în episcopiile greco-catolice româneşti. Decretul Nunţiaturii de la Viena, din 10 mai 1919, a scos de sub jurisdicţia Episcopiei de Hajdudorogh cele 46 de parohii, trecându-le

sub jurisdicția Episcopului de la Oradea, Radu Demetriu, ca „administrator apostolic," alte patru fiind plasate sub jurisdicția Episcopului Iuliu Hossu de la Gherla [6, p.7-8].

La rândul lor, clerul și credincioșii greco-catolici români din așa-numitul „vicariat al secuimii" s-au pronunțat, în adunări organizate în diferite localități, încă din decembrie 1918, în favoarea revenirii lor sub jurisdicția Arhiepiscopiei de la Blaj. Printr-un alt decret al Nunțiaturii de la Viena, parohiile din fostul vicariat au fost trecute sub jurisdicția ordinariatului Arhiepiscopiei Blajului ca „administrator apostolic" [6, p.8-9]. Cele două decrete ale Nunțiaturii de la Viena au fost confirmate prin decretul papal din 29 iulie 1919, Cunctis ubique pateaț al Papei Benedict al XV-lea, astfel încât, din vara anului 1919, Episcopia de Hajdudorogh încorpora doar parohii din Ungaria.

În propagarea unității naționale, românii s-au organizat în structuri și organisme proprii: în Franța, Misiunea Universitară creată la Paris în 1917, Comitetul Național al Românilor din Transilvania și Bucovina – 1918, Consiliul Național al Unității Române de la Paris – 1918; în Italia, Comitetul de Acțiune al Românilor din Transilvania, Banat și Bucovina; iar în orașele Milano și Genova organizații denumite Proromâni; în timp ce în Statele Unite ale Americii a fost creată Liga Națională a Românilor din America [11, p.34].

De la hotărârea de la Alba-Iulia până la Tratatul de la Trianon, unele regiuni ale Transilvaniei au fost disputate de vecini. Astfel, Banatul s-a aflat în acest timp sub ocupația sârbească și franceză. Însă, Episcopul unit de acolo, PSS Valeriu Traian Frențiu al Lugojului, abia reîntors de la Alba-Iulia, prin pastorala din 7 decembrie 1918 a dispus ca în slujbele religioase să fie pomenit Regele Ferdinand I. Această pastorală a fost cea dintâi îndrumare dată preoților în acest sens, de ea ținând seama și clerul ortodox din Banat.

La Conferința de Pace de la Paris, reprezentanța României a fost condusă de personalități din Vechiul Regat. Însă, alături de aceștia, din delegația română au mai făcut parte preotul greco-catolic Vasile Lucaciu, profesorul de teologie creștină de rit bizantin de la Blaj dr. Alexandru Nicolescu și dr. Ioan Coltor (de asemenea greco-catolic).

Contribuția clerului greco-catolic român la recunoașterea internațională a României Mari a fost deosebit de importantă prin articolele scrise în ziarele occidentale, prin participarea în structurile românești de peste hotare, precum și prin memoriile adresate oamenilor politici ai forțelor Antantei: Pr. Vasile Lucaciu în America, Scandinavia, Italia, Elveția, Franța; Pr. Canonic Alexandru Nicolescu la Roma; Pr. Ioan Coltor pe lângă Al. Vaida Voevod și Principele Vladimir Ghica, în delegația României la Conferința de Pace de la Paris, ducând la câștigarea diplomației occidentale de partea României [4, p.44].

După realizarea Marii Uniri, celor care erau obosiți de luptele trecutului sau aveau prea mare încredere în dăinuirea entuziasmului înfrățirii din acele zile li s-a părut că nu vor mai exista probleme greu de înfruntat. În România întregită, Biserica Unită s-a aflat într-o situație deosebită de cea anterioară. Neînțelegerile din sânul conducerii statale, străine de interesele românești, desigur, puteau fi înlăturate. Însă, nu mai domnea mentalitatea occidentală, ca în Imperiul Austriac, ci un amestec de orientalism și occidentalism. Viața culturală și statală se afla tot mai mult sub influența Apusului, însă paralel mai persistau rămășițele mentalității create de lunga conviețuire în mediul oriental turcesc și slav; în plus, viața religioasă, prin Biserica Ortodoxă, menținea deschisă țara în fața influențelor din Răsăritul și Sudul ortodox. În perioada regimului austro-ungar, Biserica Unită nu mai cunoscuse timp de aproape un secol și jumătate lupte confesionale: trăise într-un stat cu o majoritate catolică și, în luptele naționale, având alături Biserica Ortodoxă, aspirațiile naționale se domoliseră. Acum însă, fiind sfârșită lupta națională, ortodocșii din Transilvania au renăscut sentimentul de rivalitate confesională. În legislația austro-ungară, Biserica Unită își câștigase în cei 200 de ani o poziție juridică clară; or, în România, care înainte de 1918 nu cunoscuse o Biserică Unită (avuse numai o parohie la București), a trebuit să-și creeze din nou o poziție juridică. Pe lângă aceste probleme s-au conturat și alte dificultăți cauzate de influența laicismului francez de la sfârșitul secolului XIX și de apariția unor secte religioase, aduse din America sau Rusia, care au impus și ele o aprofundare a vieții religioase [2, p.120].

Biserica Greco-Catolică, a cărei istorie se confundă cu istoria românilor transilvăneni din ultimele trei secole, are, desigur, meritul de a fi format conștiința națională în jurul ideilor originii romane a poporului și a limbii române, precum și al continuității elementului roman în Dacia. Rolul ei a fost decisiv pentru afirmarea națională și culturală a românilor și emanciparea lor politică și socială.

Mitropoliții Vasile Suciu și Alexandru Nicolescu sunt două personalități ale Bisericii Române Unite, care ilustrează în chip strălucit epocile noastre modernă și contemporană. Au fost martorii Marii Uniri, au contribuit fiecare la pregătirea ei, au reprezentat și apărat spiritualitatea românilor uniți în cadrul României întregite, în

deceniile trei - patru ale secolului XX. Ambii au continuat tradiţia înaintaşilor lor, ca înalţi ierarhi, printr-o puternică credinţă legaţi de Biserica Catolică, de Roma Papală, ca oameni politici în cel mai notabil înţeles, apărători ai intereselor naţionale şi ai valorilor universale creştine, oameni de înaltă cultură şi ştiinţă, încadraţi prin întreaga lor pregătire şi activitate în elita superioară a poporului român. Ambii mitropoliţi fiind înzestraţi cu calităţi intelectuale deosebite, dovedite ca elevi şi studenţi, ca profesori şi ierarhi, au fost, în acelaşi timp, personalităţi reprezentative ale Bisericii Române Unite, ale şcolilor de la Blaj şi ale neamului din cuprinsul Monarhiei Austro-Ungare, dar şi ale întregului popor român după Marea Unire. Vasile Suciu şi Alexandru Nicolescu fac parte din elita Bisericii Unite, urcând, în cadrul statului naţional român, până la demnitatea de mitropoliţi ai Bisericii Române Unite, pe care o vor ilustra cu prisosinţă, în spiritul înaintaşilor lor. Ambii s-au format în apropierea Mitropolitului Victor Mihali de Apşa şi în timpul marilor bătălii pentru apărarea autonomiei Bisericii Greco-Catolice, împotriva încadrării românilor uniţi din nord–vestul Transilvaniei în Episcopia de Hajdudorogh, pentru apărarea limbii române şi a drepturilor ei în şcoli, pentru realizarea Marii Uniri. În ceea ce îl priveşte pe canonicul, viitorul Episcop de Lugoj şi Mitropolit de Blaj, Alexandru Nicolescu, acesta este de asemenea angajat direct în evenimentele din decembrie 1918. Se găsea la Blaj şi a fost ales, la 21 octombrie 1918, în fruntea unui comitet compus din trei persoane, ce avea menirea să urmărească mersul evenimentelor „pentru a fi pregătiţi în caz de nevoie şi a ţine cu celelalte centre româneşti legătura" [2, p.160]. La 26 octombrie, comitetul se întregeşte cu încă şase persoane, consfătuirile desfăşurându-se la Casina Română. Misiunea acestui comitet era nu doar de a ţine legătura cu celelalte centre româneşti, el trebuia să pregătească o acţiune în interesul neamului. Cei doi ierarhi, Vasile Suciu şi Alexandru Nicolescu, în dubla lor calitate de conducători ai Bisericii şi senatori de drept, alături de toţi episcopii români greco-catolici, participă la dezbateri în cele mai decente forme şi cu persuasiunea pe care le-o dădeau credinţa în dreptatea cauzei şi calităţile lor spirituale şi intelectuale. Intervenţiile constructive la discuţiile privind Legea generală a cultelor şi Concordatul cu Vaticanul au tăria şi frumuseţea lucrurilor spuse cu fermitate, dar şi cu respect pentru adevăr şi dreptate. La atitudini pătimaşe au răspuns cu iubire. În anii 1919-1920, Vasile Suciu va continua să-şi desfăşoare activitatea ca vicar, apoi ca Mitropolit, ales în 1918, până la consacrarea sa în 1920. Vreme de 15 ani, până în 1935, va conduce destinele Bisericii Române Unite, asemenea înaintaşilor săi, cu mare vrednicie, într-un spirit de ordine îndreptat spre întărirea Bisericii şi credinţei catolice, a şcolilor. A văzut în Biserică şi şcoală doi factori principali ai rezistenţei naţionale şi ai progresului sub toate aspectele [2, p.170].

Vocaţia istorică a Bisericii Române Unite a avut însă mai multe aspecte, a căror pondere a variat în decursul timpului. Marea Unire din 1918 este apogeul acţiunii politice a românilor transilvăneni, cu contribuţia importantă a ierarhilor Bisericii Unite, alături de cei ai Bisericii Ortodoxe, care, mai ales după 1848, au jucat şi ei un rol de seamă în conducerea treburilor româneşti din Ardeal. În condiţiile de după 1918 şi până la 1948, anul interzicerii ei, prezenţa Bisericii Greco-Catolice în viaţa publică s-a concentrat, în special, asupra şcolilor şi diverselor forme de acţiune socială.

Astfel, clerul greco-catolic s-a implicat în acţiunea de mobilizare politică a românilor din Transilvania şi Banat din toamna anului 1918. Episcopii greco-catolici au publicat o serie de circulare şi scrisori pastorale prin care au menţionat semnificaţia aspiraţiilor naţionale, în acest context sesizând opinia publică internaţională asupra marelui eveniment al neamului. Rolul incontestabil al Bisericii Greco-Catolice în realizarea Marii Uniri, în prezervarea identităţii culturale şi afirmarea conştiinţei naţionale este confirmat prin aprecierea Episcopului Iuliu Hossu precum că „realizarea Unirii constituie temelia pe care se edifică viitorul naţiunii şi al statului român". Semnificativ este faptul că printre deputaţii aleşi pentru Adunarea de la Alba-Iulia s-au numărat şi preoţi greco-catolici. Biserica românească Greco-Catolică şi-a adus din plin contribuţia la realizarea Marii Uniri şi la recunoaşterea acesteia pe plan extern, manifestată prin articole în ziarele occidentale, prin memorii, prin alte acţiuni care au sensibilizat diplomaţia occidentală în favoarea României.

Referinţe:

1. Abrudeanu I. Păcatele Ardealului faţă de sufletul Vechiului Regat. - Bucureşti, 1930.
2. Albani T. 20 de ani de la Unire. Monografie comemorativă a Unirii. Vol. I. - Oradea: Institutul de arte grafice „Grafica", 1939.
3. Bariţiu G. Părţi alese din istoria Transilvaniei. Vol. I-II. - Sibiu, 1889.
4. Bota I. Istoria Bisericii Universale şi a Bisericii Româneşti de la origini până astăzi. Ediţia a II-a. - Cluj-Napoca, 2003.

5. Georgescu I. Momente din viața Bisericii Unite în ultimii zece ani (1918-1928). - Bucureşti: Atelirerele Grafice „Cultura Națională”, 1929.
6. Istoria Transilvaniei. Lucrare apărută sub egida Academiei Române. - Cluj-Napoca: Centrul de Studii Transilvane, 2008.
7. Pall F. Inochentie Micu Klein. Exilul la Roma (1745-1768). - Cluj-Napoca: Centrul de Studii Transilvane, 1997.
8. Prunduş S. ş.a. Cardinalul Iuliu Hossu. - Cluj-Napoca: Unitas, 1995.
9. Prunduş S., Plăianu C. Cei 12 Episcopi Martiri ai Bisericii Române Unite cu Roma. - Cluj-Napoca: Unitas, 1998.
10. Ştirban M. ş.a. Istoria României. Vol. II. - Cluj-Napoca: Transilvania, 1997.
11. Şoidu I. Rolul bisericii româneşti din Transilvania în înfăptuirea Marii Uniri de la 1 decembrie 1918. - Blaj: Buna Vestire, 2008.

Prezentat la 17.12.2012

 ISSN 1811-2668

LE CATECHUMENAT DES PREMIERS SIECLES ET SON INFLUENCE SUR L’ACTIVITE EDUCATIVE DE L’EGLISE ORTHODOXE, AUJOURD’HUI

Carmen-Maria BOLOCAN
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi

On appelle catéchuménat à la fois l’état de ceux qui se préparent au baptême et l’enseignement spécifique qui leur est dispensé.

Dans l’Eglise ancienne, le catéchuménat pouvait s’étendre sur plusieurs années. L’Eglise a reconnu la nécessité d’un temps de préparation qui, selon les Eglises et les situations, s’est déroulé pendant le catéchuménat, terme grec dont la racine signifie: «faire retenir aux oreilles», «instruire de vive voix» (cf. Co 3, 2). Le catéchumène désigne le candidat en formation, qui est instruit dans la foi, pour se préparer au baptême. Saint Paul a utilisé le premier le terme, quand il a écrit aux Galates: “Que le catéchisé fasse part de tous ses biens à qui le catéchise” (Ga 6, 6).

L’Eglise Orthodoxe a aujourd’hui, un vaste programme missionnaire: la récupération du christianisme dans la forme dans laquelle, il a résisté aux restrictions et aux persecutions du régime totalitaire; l’évangélisation de la société civile en formation, dans les écoles publiques et dans les facultés de théologie.

La finalité de la catéchèse est l’acquisition du salut, l’amour fraternel, l’unité théologique et spirituelle de tous les chrétiens et pourquoi pas de tous les gens.

Mots-clé: *le catéchuménat, la catéchèse, l’évangélisation, l’activité éducative.*

CATEHUMENATUL ÎN PRIMELE VEACURI ŞI INFLUENŢA LUI ASUPRA ACTIVITĂŢII EDUCATIVE DE ASTĂZI A BISERICII ORTODOXE

În studiul nostru ne-am propus să evidenţiem rolul catehumenatului – prima formă de învăţământ teologic – în dezvoltarea ulterioară a învăţământului teologic creştin.

În prima parte a studiului am încercat să explicăm vocabularul de specialitate (catehumen, catehet, catehumenat), după care am făcut un scurt incurs în istoria acestei perioade învăţătoreşti a Bisericii noastre (catehumenatul din perspectiva Sfântului Ioan Gură de Aur, a Sfântului Ipolit al Romei, a Sfântului Irineu de Lyon, a Sfântului Chiril al Ierusalimului).

În ultima parte a studiului am valorificat câteva aspecte concrete legate de catehizare, astăzi, în Biserica Ortodoxă, în speţă în Biserica Ortodoxă Română: activitatea unor asociaţii şi fundaţii creştine: „Solidaritate şi Speranţă”; „Cuvântul care zideşte”; „Şcoala de Duminică” etc.

Scopul catehumenatului şi, mai cu seamă, al catehezei este dobândirea mântuirii, a unităţii tuturor creştinilor şi chiar a tuturor oamenilor, dragostea frăţească.

Cuvinte-cheie: *catehumenat, cateheză, ebanghelizare, activitate educativă.*

I. Considérations générales

On appelle catéchuménat (adjectif: catéchuménal) à la fois l’état de ceux qui se préparent au baptême et l’enseignement spécifique qui leur est dispensé. Les catéchumènes ont fait l’expérience de la conversion, mais doivent s’initier au comportement chrétien et à la célébration des sacrements. Dans l’Eglise ancienne, ce “stage” pouvait s’étendre sur plusieurs années. Avec la généralisation du baptême des enfants, la catéchèse des jeunes baptisés se substitua peu à peu à l’institution catéchuménale. L’Eglise a reconnu la nécessité d’un temps de préparation qui, selon les Eglises et les situations, s’est déroulé pendant le catéchuménat, terme grec dont la racine signifie: «faire retenir aux oreilles», «instruire de vive voix» (cf. Co 3, 2). Le catéchumène désigne le candidat en formation, qui est instruit dans la foi, pour se préparer au baptême. Saint Paul a utilisé le premier le terme, quand il a écrit aux Galates: “Que le catéchisé fasse part de tous ses biens à qui le catéchise” (Ga 6, 6).

Le terme *catéchisme* s’applique tantôt à l’instruction élémentaire donnée aux enfants ou aux adultes nouvellement convertis, tantôt au groupe que forment ces personnes, tantôt au manuel qu’elles utilisent et qui expose, sous forme de questions et de réponses, l’essentiel de la foi et de la morale chrétiens.

II. Une perspective historique du catéchuménat

Le besoin crée l’organe, l’exigence l’institution. Ce qui explique l’origine du catéchuménat. Si les candidats venus du judaïsme se trouvaient en quelques sorte à pied d’oeuvre pour accueillir Jésus comme Messie promis par les prophètes, il n’en était pas de même du monde païen qui va constituer la majorité des candidats.

Dans les deux situations, les candidats étaient préparés par la lecture biblique à accueillir le Messie. Mais, quand les candidats provenaient du monde païen, il fallait faire une catéchèse à la fois biblique, doctrinale et morale pour initier le candidat à un véritable changement de vie, ce qui exigeait du temps. Aujourd'hui, chez nous, se passe la même chose.

En d'autres termes, les catéchumènes sont de deux sortes. D'une part, l'Eglise a considéré comme catéchumènes les enfants des parents chrétiens, et d'autre part, les autres catéchumènes sont ceux qui venaient du paganisme et qui, touchés par la grâce, demandaient à l'Eglise leur inscription au catéchuménat. Mais souvent, cette inscription n'était qu'une option pour recevoir le baptême à l'heure de la mort. Saint Jean Chrysostome a bien contesté cette attitude. Il disait, que le baptême à l'heure de la mort est incertain et qu'on ne doit pas craindre le péché après le baptême parce que, disait le même saint Père, Dieu a prévu pour les chutes humaines après le baptême, de nouveaux moyens de réparation, comme la confession, la prière, l'aumône, les bonnes oeuvres [1]. Car "le Christ n'a pas donné le baptême comme un sacrement des morts, mais comme un principe de vie" [2]. Aujourd'hui, l'Eglise recommande les mêmes remèdes pour les péchés.

Pour caractériser la vie de la première communauté chrétienne de Jérusalem, le livre des *Actes* recourt à cette formulation cursive: "Ils étainet assidus à l'enseignement des apôtres et à la communion fraternelle, à la fraction du pain et aux prières" (*Actes* 2, 42). Qui avait la charge de la catéchèse dans l'Eglise primitive? Le terme d'*apôtre (apostolos)* probablement forgé à Antioche, désigne des missionnaire itinérants qui se vouent de préférence à l'évangélisation, soit auprès des juifs, soit en milieu païen.

À côté de la confession de foi, on voit s'esquisser dans le Nouveau Testament un enseignement éthique, qui essaiera à occuper une place prépondérante dans la catéchèse chrétienne: des éléments de morale domestique (cf. *Epître aus Colossiens* 3, 18-25; *Epître à Tite* 2, 1-10) des catalogues de vices et de vertus (cf. *Epître aux Romains* 1, 29-31) ou encore des règles concernant l'attitude des chrétienns à l'égard aux autorités (cf. *Epître aux Romains* 13, 1-7). L'écho de cette instruction se retrouve dans l'un de tout premiers écrits chrétiens, intitulé *Instruction du Seigneur aux douze apôtres pour les notions* ou la *Didaché* ou *Enseignement*, à la fin du premier siècle sous forme d'une "doctrine des deux voies", celle de la vie et celle de la mort. Mais cet ouvrage, qui omet d'exposer les affirmations majeures de la foi chrétienne, ne donne certainement pas une idée complète de la catéchèse primitive. Il mentionne parmi les ministères les *didascales* (docteurs), et nous pourrions traduire: les catéchistes.

Les écrits chrétiens du IIe siècle rappellent l'importance de l'instruction que doivent recevoir les candidats au baptême. Dans sa première *Apologie* (vers 150), le philosophe chrétien Justin parle des catéchumènes en ces termes: "Ceux qui croient à la vérité de nos enseignements et de notre doctrine promettent d'abord de vivre selon cette loi. Alors nous leur apprenons à prier et à demander à Dieu, dans le jeûne, la rémission de leurs péchés". Dans le *Dialogue avec le juif Tryphon*, le même auteur rapporte: "Chaque jour, il en est qui sont instruits sur le Christ: ils abandonnent la voie de l'erreur, recoivent les dons de Dieu selon leur mesure, puis sont illuminés du nom du même Christ, c'est-à-dire éclairés de la lumière de la foi, *ils reçoivent le baptême*, appelé *Illumination*". Irénée de Lyon, à la fin du même siècle, nous fournit un résumé de cette catéchèse qu'il appelle *Règle de foi*, dans la *Prédication apostolique*.

Au début du IIIe siècle, en Orient comme en Occident, le catéchuménat est solidement établi. Il s'étend en principe sur trois ans, mais "on jugera la conduite et non le temps", dit la *Tradition apostolique*. Même en temps de persécution, on ne précipite pas le baptême, le baptême de sang constituant, comme le dit Cyprien de Carthage "le plus beaux des baptêmes".

Les écrivains du même siècle, surtout les occidentaux: Tertullien, Hippolyte de Rome, Cyprien de Cartage nous informent sur le contenu de la catéchèse qui non seulement précède, mais aussi suit la célébration du baptême.

La prédication publique passe sous silence certains aspects de l'iniation sacramentelle qui seront progressivement expliqués aux catéchumènes, puis aux néophytes. Le catéchuménat institue un enseignement gradué et détermine une participation différenciée à la vie liturgique. D'où ce qu'on nomme *la discipline de l'arcane* qui est reprise aujourd'hui sous la forme de la catéchèse pour les enfants, pour les adultes, etc. Dans la *Tradition apostolique* d'Hippolyte, qui décrit les rites de l'initiation chrétiènne tels qu'ils étaient célébrés à Rome au début du IIIe siècle, on peut lire ces recommandations: "Nous vous avons transmis ces choses brièvement sur le saint baptême et la sainte oblation, car vous avez déjà été instruits de la résurrection de la chair et des autres enseignements, selon ce qui est écrit. Mais s'il convient de rappeler quelque autre chose,

l'évêque le dira sous le sceau du secret `a ceux qui ont reçu l'eucharistie. Que les infidèles n'en aient pas connaissance si ce n'est quand ils auront reçu l'eucharistie" [3].

Plusieurs documents font mention du renvoi des catéchumènes après l'homélie et avant l'offrande du pain et du vin. Au IVe siècle, la discipline de l'arcane concerne les rites et les formules du baptême et de l'eucharistie, y compris le texte du *Symbole* et du *Pater*, qui doit être appris par cœur. L'iniation solennelle a lieu pendant la nuit, et les saints mystères sont célébrés les portes fermées.

Ainsi, la discipline chrétiènne de l'arcane apparaît essentiellement comme une disposition pédagogique et liturgique destinée à assurer la progressivité de la démarche catéchuménale.

Il est vrai que les chrétiens n'ont jamais considéré la catéchèse comme un enseignement ésotérique, ils l'ont toujours associée aux rites de l'initiation. Le catéchuménat revêt à cet égard une valeur exemplaire.

III. Une perspective concrète de la catéchèse des commencements

Vers le milieu du IIIe siècle, Origène nous informe comment la catéchèse préparatoire au baptême s'organisait à Alexandrie: "Les chrétiens commencent par éprouver les âmes de ceux qui veulent être leurs auditeurs, et par les former en particulier. Lorsque les auditeurs […] semblent un progrès suffisant dans la volonté de vivre vertueusement, alors ils les introduisent. Ils font à part un groupe des commençants qu'on vient d'initier et qui n'ont pas encore reçu le symbole de la purification; puis un autre, de ceux qui ont formi les meilleures preuves de leur décision de ne vouloir que ce qui est approuvé des chrétiens" [4].

Ce premier enseignement pouvait être donnée par un laïc, comme a été le cas d'Origène qui le donnait, semblait-il, le dimanche, avant l'assemblée liturgique de la communauté. L'instruction terminée, le catéchiste prie avec ses auditeurs, leur impose les mains et les congédie. "Que le docteur soit clerc ou laïc qu'il fasse ainsi" dit la *Tradition apostolique*.

Cette première initiation s'achevait, en Afrique, par une cérémonie liturgique: signe de croix sur le front, imposition des mains. Les catéchumènes pouvaient participer à la liturgie de la parole, le jour du Seigneur. Il en était de même des enfants de parents chrétiens, considérés comme des catéchumènes de fait.

Les catéchumènes avaient déjà une place attitrée dans l'église. Ils étaient déjà considérés comme des membres; le temps du catéchuménat devait permettre une intégration progressive. Ce qui impliquait un changement de vie.

Au IVe siècle, la durée du catéchuménat tend à s'éterniser. Un nombre de parents chrétiens se contentent d'introduire, dès la naissance, leurs enfants au catéchuménat, puis retardent jusqu'à l'âge adulte, parfois jusqu'à la mort, le baptême (à voir le cas de l'empereur Constantin).

La situation des communautés chrétiennes d'Antioche ou de Constantinople, à la fin du IVe siècle ressemble fort à ce que nous connaissons des églises d'Occident par l'oeuvre du saint Augustin ou du saint Ambroise. À coté du groupe des baptisés, il y avait la masse des catéchumènes. Les premiers s'appelaient *fidèles, chrétiens, initiés*, les seconds, simplement *catéchumènes, non-initiés.*

Pendant le même siècle, le catéchuménat des adultes se généralise et acquiert une structure stable. Certes, il arrive que le baptême soit conféré à des jeunes gens, voire à des enfants. Mais entre 250 et la fin du Ve siècle, on embrasse normalement l'état de catéchumène avant d'être admis aux sacraments.

Saint Jean Chrysostome exige des catéchumènes une préparation morale et intellectuelle très sévère: "Si quelqu'un ne s'est pas corrigé de sa mauvaise conduite et s'il ne s'est pas rendu facile la pratique de la vertu, qu'il ne fasse pas baptiser" [5].

Les quarante jours (le Carême) avant Pâques, qui, littéralement signifie quarantaine et non pas jeûne ou pénitence, comme on pourrait croire, se présentent comme une institution stable au IVe siècle pendant laquelle les catéchumènes se préparent pour le baptême. Les quarante jours évoquent, symboliquement, le séjour de Jésus au désert. La durée réelle varie de l'Orient à l'Occident, de six à huit semaines, selon qu'on inclut ou non les jours sans jeûne.

Dès la fête de l'Epiphanie, les évêques du IVe siècle commencent à demander aux nombreux catéchumènes présents à se décider et à venir s'inscrire pour le baptême prochain.

À la veille du premier dimanche de carême, les candidats donnaient leur nom au prêtre chargé de tenir la liste. Le lendemain avait lieu la cérémonie solennelle, présidée par l'évêque qui prenait l'avis de la communauté. L'appréciation de l'assemblée sur les dispositions des candidats était d'une grande importance. Tous les fidèles se savaient concernés par l'admission d'un nouveau membre.

Chez nous, il y a une reminiscence de cette attitude de la communauté quand l'évêque ordonne un nouveau prêtre. L'évêque demande au peuple si le candidat au sacerdoce est digne de cette mission. La communauté repond: "il est digne!". Aussi est-il le cas des noces. Au nord de la Roumanie, en Bukovine, avant que les mariés unissent leur destin, ils passent à l'Eglise, trois semaines avant les Noces, pour que le prêtre annonce leur mariage à la communauté chrétienne. Celui-ci demande aux fidèles s'ils savent quelque chose qui puisse empêcher le mariage des X avec Y? Si la communauté répond qu'il n'y a aucune raison d'empêcher cet événement, le prêtre bénit et exprime son accord pour le mariage annoncé.

Dans les grandes villes, comme Antioche, Constantinople, Rome ou Carthage, l'inscription se pratiquait dans les premiers jours du Carême et se prolongeait durant une dizaine de jours. Cette inscription faisait d'eux des "compétents", appelés "élus" à Rome et "illuminés" (*photizomenoi*) en Orient. Cette période est marquée pour les *competents*, par une préparation ascétique particulière: jeûne, abstinence et exorcismes. On traçait sur le front des postulants le signe de la croix. On voit que la première instruction aux *illuminandi*, après la clôture de l'inscription, a eu lieu trente jours avant Pâques. Dans ces grands centres, les prêtres ne pouvaient pas connaître les dipositions morales de ceux qui venaient demander le baptême. Un candidat pouvait passer inaperçu, surtout s'il venait d'une famille païenne. D'où l'usage de garants. Le parrain pour les hommes, la marraine pour les femmes, ils se portent garants de la bonne conduite; ils interviennent à toutes les étapes de l'initiation, assistant aux divers exercices de la catéchèse, comme aux cérémonies sacramentalles.

L'évêque ou un prêtre, les premiers semaines, comme le dit Saint Cyrille de Jérusalem [6] et Hilaire de Poitiers, exposait à grands traits les grandes étapes de l'histoire biblique, puis l'explication du symbole baptismal qui variait d'une communauté à une autre. Elle pouvait occuper une grande partie du carême, comme à Jérusalem où Cyrille lui consacre dix-huit catéchèses, Théodore de Mopsueste seize, Jean Chrysostome quatre, Augustin une seule.

La tradition du symbole est suivie de celle du "Notre Père". Dans certaines Eglises, on y ajoute le décalogue.

Le dimanche des Rameaux, les catéchumènes, acompagnés de leur parrain ou de leur marraine, passaient l'examen du Crédo qui devaient le réciter par coeur devant l'évêque.

Le samedi saint est une journée de jeûne. La veille terminée se mettent en route pour le baptistère, se déshabillent, reçoivent l'onction sur tout le corps (les diacres et les clercs oignaient les hommes, et les diaconesses oignaient les femmes). Puis, chaque candidat pénétrait dans l'eau consacrée. L'évêque, à chacun, à chacune, disait: "Est baptisé un tel, une telle… au nom du Père et du Fils et du Saint-Esprit". Cette formule est commune à l'Orient et à l'Occident et il en est de même, aujourd'hui. Les nouveaux-baptisés sont signés, sur la tête, avec le saint-chrême qui les rend membres du peuple royal et sacerdotal. Chez les Orthoxes ça signifie un autre mystère, celui de la Confirmation. Cette pratique est en usage même aujourd'hui.

Puis, ils sont habillés avec un vêtement blanc qui symbolise la pureté de l'âme. La semaine d'après le Pâques est nommée, à la mémoire de cet événement, jusqu'à aujourd'hui "la semaine *illuminée*". Les catéchumènes devienent des néophytes. Le baptême s'achève en festin, par l'eucharistie. C'est une pratique qui s'applique aujourd'hui aussi, aux petits-baptisés.

Ce jour-là seulement, les néophytes reçoivent, en plus du corps et du sang du Seigneur, un breuvage de fête, du lait mêlé au miel, qui évoque la Terre promise qui s'ouvre devant eux. Ce rituel est présent chez nous, dans le sacrement du mariage, pendant lequel les mariés reçoivent un peu de vin, de brioche et du miel, le symbole du salut. Le choeur chante, d'ailleurs: "Vous prendrez le verre du salut, et vous appèllerez le nom du Seigneur".

Lorsque les rites d'initiation sont célébrés pendant la nuit pascale, le catéchuménat ne se termine que le dimanche après Pâques. Au cours de cette semaine festive, l'évêque adresse aux néophytes un enseignement complémentaire concernant les sacrements et divers aspects de l'existence chrétienne.

Le catéchuménat antique commence à perdre de son importance à partir du IVe siècle, lorsque le baptême des petits enfants devient peu à peu la règle.

Pendant quelques temps, on a conservé le cadre rituel du catéchuménat. Le "catéchuménat des adultes" témoigne d'une évolution profonde du monde chrétien. A mesure que les Eglises prennent conscience de leur situation de diaspora et de leur vocation missionnaire, elles se tournent vers le modèle catéchuménal. C'était, chez nous, les cas des jeunes étudiants de la République de Moldova, qui sont venus, après la Révolution de 1989, à étudier en Roumanie. Un bon nombre d'eux a reçu le baptême à l'âge adulte, après une catéchèse

assez constistante du prêtre qui avait assumé la célébration de ce sacrement. Dans l'Eglise Orthodoxe Roumaine et pas seulement, on parle d'un baptême "conditionné", c'est-à-dire qu'on emploie la formule du baptême si X….*n'a pas été baptisé*, il est baptisé au nom du Père et du Fils et du Saint Esprit".

Ce qui importe dans l'enseignement catéchétique donné aujourd'hui aux enfants, aux jeunes, aux adultes est qu'il doit être fondé sur la Sainte Ecriture, la Tradition, la liturgie et la vie de l'Eglise. Les catéchistes doivent bien connaître la doctrine de l'Eglise tant de point de vue théorique que pratique, la psychologie et les disciplines de la pédagogie (*la didactique, la pédagogie*, etc.).

IV. Aspects de la catéchèse dans l'Orthodoxie

L'Eglise Orthodoxe a aujourd'hui, un vaste programme missionnaire: la récupération du christianisme dans la forme où il a résisté aux restrictions et aux persécutions du régime totalitaire (1944-1989); l'évangélisation de la société civile en formation; l'enseignement catéchétique pour les enfants, les jeunes et les adultes par les paroisses, par les écoles publiques et par les facultés de théologie.

Pour mieux comprendre la catéchèse dans notre Eglise Orthodoxe, il est nécessaire de souligner la situation de celle-ci pendant la période mentionnée.

On a eu des martyres orthodoxes qui ont souffert pour la parole exprimée, tels: le Métropolite Irineu Mihălcescu, le poète-moine Sandu Tudor, la moniale Michèle; suit les staretz emprisonnés, tels: Arsenie Boca, Sofian Boghiu, Arsenie Papacioc ou Iustin Pârvu, le grand théologue D. Stăniloae ou Bartolomeu Anania – écrivain-évêque, le moine Nicoláe Steinhardt, le prêtre Ilie Lăcătuşu ou Valeriu Gafencu, jeune étudiant en Droit à Iaşi, mais né en Moldavie, et la liste est assez longue avec des chrétiens laïcs qui ont refusé à renoncer à leur foi.

Les prisons, comme celle de Aiud, Gherla, Piteşti, Tîrgu Ocna, Jilava, ont été de véritables écoles catéchétiques. Par exemple, à Aiud, on étudiait, à côté des Saints Pères, Pascal, Bulgakov, Berdiaev, Papini [7]. Elles ont détruit le sens de l'unité chrétienne, discrédité et surtout doublé par l'homme qui était son propre salvateur. Ce qui a uni les hommes entre eux, ce n'était pas l'amour en Dieu, mais le contract, la doctrine, l'idéologie.

Dans le contexte post-communiste, clercs et laïcs s'impliquent dans la catéchèse, soit par les rencontres à l'Eglise, soit par les visites pastorales ou par les discussions avec les fidèles dans différentes circonstances de la vie.

Pour une grande partie de nos contemporains, la foi en Dieu n'est pas nécessaire pour la vie. La nécessité de transformer les baptisés en catéchumènes qui doivent attendre un baptême spirituel, qui doivent devenir un fidèle qui vit sa foi, est d'une actualité impérieuse. Même si nos églises sont toutes pleines de fidèles, elles sont bien vides par rapport au nombre des orthodoxes. Par conséquent, les effects du manque de catéchèse, dès les dernières décenes, sont évidents: les croyants ne connaissent pas les notions religieuses fondamentales et les uns ont migré vers d'autres confessions (surtout néoprotestantes).

On accorde une attention particulière à la catéchèse des adultes qui se confrontent, par exemple, avec le chômage, avec l'alcool, avec les drogues. On a déjà des associations qui s'en occupent: *Solidarité et espérance*, par ex., qui a formé des groupes d'alcooliques, des personnes défavorisées, etc. et on les catéchise.

Il y a quelque programme catéchétiques:

a) *l'école de dimanche*, à Bucarest, dans la paroisse *Apărătorii Patriei II* (Les défenseurs de la Patrie). Ce programme est destiné à l'éducation catéchétique des adultes et des jeunes (à partir de 2001), et il comprend des catéchèses et des séminaires de formation spirituelle, organisés chaque dimanche, l'après-midi.

b) *Le Centre de Recherche en Pédagogie Pastorale et Psychotérapie Orthodoxe* de Alba Iulia qui a cinq directions parmi lesquelles celle de *Pastorale Catéchétique* veut développer un catéchisme audio-visuel, site pour les jeunes, la découverte de la Bible comme livre de l'avenir de l'Europe et de toute l'humanité.

c) *La Fondation "La Parole qui construit"* à Craiova (2001), qui a comme but la promotion des valeurs culturelles et spirituelles chrétiennes, le déroulement des activités de philanthropie pour les personnes en difficulés sans aucune discrimination.

On trouve d'autres programmes catéchétiques chez nous, mais la forme d'organisation n'est pas la même. L'Eglise doit recevoir les problèmes de ses fidèles et elle doit aussi, par les catéchèses liturgiques, en tout premier lieu, expliquer les textes liturgiques aussi bien que leur application dans la vie des fidèles.

Le chrétien du XXIe siècle est le même que celui des IVe-VIe siècle et il a besoin de plusieurs explications. Dans nos catéchèses, à l'école, pendant l'heure de Religion et dans des circonstances speciales de nos croyants, on doit expliquer d'une manière plus convaincante le symbolisme des gestes, des actions, des paroles que le prêtre ou le fidèle doit accomplir [cf.8].

Conclusion

En tant que fait culturel et social, la catéchèse est définie à chaque étape de son développement par tous ceux – catéchistes et catéchisés, clercs et laïcs, parents et éducateurs, individus et groupes – qui participent à sa mise en oeuvre effective. La réalité catéchétique vécue par le peuple chrétien diffère le plus souvent des orientations qui lui assignent les textes officiels.

Par "intégration ecclésiale", nous entendons l'apprentissage par les catéchumènes de la vie en Eglise. Les candidats au baptême se familiarisent peu à peu avec le langage et la mémoire de l'Eglise, acquièrent les comportements caractéristiques du chrétien et participent à la célébration des rites. Au IVe et Ve siècles surtout, mais aussi au XXIe siècle, la catéchèse consiste à faciliter l'accès des catéchumènes à la "culture" chrétienne qui comprend: la confession de foi, la vie sacramentelle, la prière commune et une vision de l'homme et du monde inspirée de l'Evangile.

La finalité de la catéchèse est l'acquisition du salut, l'amour fraternel, l'unité théologique et spirituelle de tous les chrétiens et pourquoi pas, de tous les gens.

Le catéchuménat d'aujourd'hui résonne encore du catéchuménat des premiers siècles et, avec chaque nouveau baptisé, continue à s'affirmer et à fleurir "le printemps de l'Eglise", comme disait Clément d'Alexandrie.

Références:

1. Saint Jean Chrysostome. Homélie I sur les Actes. PG 60, 23-24.
2. Ibidem, p.24-25.
3. Hippolyte de Rome. La Tradition apostolique. Coll. «Sources chrétiennes». - Paris: Les Editions du Cerf, 1968, p.95.
4. Origène. Contre Cels, III, 51. Coll. «Sources chrétiennes». - Paris: Les Editions du Cerf, 1968, p.121-123.
5. Catéchèse. II (Montfaucon) PG 49, 234C.
6. Sf. Chiril al Ierusalimului. Cateheze. - Bucureşti: Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2003.
7. Monahul Moise. Sfântul închisorilor: mărturii despre Valeriu Gafencu. - Alba Iulia: Reîntregirea, 2007, p.39.
8. Dumitru Vanca. Icoană şi cateheză. - Alba Iulia: Reîntregirea, 2005, p.293.

Prezentat la 06.07.2012

IPOSTAZELE NARAȚIUNII ISTORICE ÎN LITERATURA SLAVO-ROMÂNĂ (SEC. XV-XVI)

Andrei PROHIN
Universitatea de Stat din Moldova

Cronicile medievale reprezentau un gen literar specific, adaptat înregistrării sistematice a evenimentelor. În manuscrisele slavo-române din sec. XV-XVI, cronicile purtau diverse titluri, inclusiv denumiri specifice pentru scrierile religioase. Narațiunile istorice erau copiate alături de predici, vieți ale sfinților, povestiri despre minuni şi apocrife. Trecutul uman putea fi evocat şi ca povestire, pildă sau legendă. Titlurile cronicilor, cuvintele-cheie cu care le denumeau autorii indicau statutul literar al operelor istorice şi locul lor între preocupările publicului medieval.
Cuvinte-cheie: *cronici, povestire, hagiografie, pildă, Biblia.*

THE HYPOSTASES OF THE HISTORICAL NARRATIVE IN THE SLAVONIC-ROMANIAN LITERATURE (XV-XVI C.)
Medieval chronicles represented a peculiar literary genre adapted to the systematic registration of events. In the Slavonic-Romanian manuscripts dating from the XV-XVI th c. chronicles bore different titles, including ones specific for religious writings. The historical narratives were copied along with preaches, lives of saints, stories about miracles and apocrypha. The human past could also be evoked as a story, a parable or a legend. The titles of chronicles, the key-terms their authors referred to them, indicated the literary status of historical writings and their place among the interests of medieval people.
Keywords: *chronicles, story, hagiography, parable, Bible.*

Literatura istorică medievală nu avea un caracter omogen. Letopisețele reprezentau un gen specializat în consemnarea sistematică a evenimentelor timpului. În manuscrise din sec. XV-XVI le întâlnim şi sub titluri specifice operelor religioase. Narațiunile istorice erau copiate în culegeri miscelanee, învecinându-se cu alte specii literare (predici, viețile sfinților, descrieri ale minunilor, apocrife). Trecutul putea fi evocat, de asemeni, în formă de povestiri, pilde sau legende. Orizontul intelectual al cărturarilor, precum şi activitățile centrelor culturii medievale, şi-au lăsat amprenta asupra textelor istorice. Anturajul în care se păstrau letopisețele ne sugerează cum le recepta publicul vremii: ce subiecte îl interesau, cum puteau fi interpretate întâmplările şi personalitățile trecutului, noțiunile şi imaginile textului. „O operă istorică se naşte din întâlnirea între o cultură, un autor şi un public” [1], afirma istoricul francez Bernand Guenée. Maniera de expunere şi comentariile cronicarilor din Țările Române pot fi înțelese prin comparație cu alte creații din epocă (literatură, arte plastice). Titlurile cronicilor, cuvintele-cheie, prin care autorii îşi nominalizau propriile scrieri, indică statutul literar al narațiunilor istorice şi locul pe care îl ocupau între preocupările contemporanilor.

În sec. XV-XVI, cuvântul *cronică* se întâlneşte doar în versiunile *moldo-germană* (*Cronica breviter scripta*) şi *moldo-polonă* (*Spissanie kroniky*) ale letopisețului de curte, în două cronici provenite din Polonia [2]. Cuvântul slavon „**лѣтописец**” desemnează „Letopisețul anonim al Moldovei” (supranumit „de la Bistrița”). Cărturarul Vartolomei Măzăreanu (cca 1720-1790) traducea o versiune slavonă, astăzi pierdută, a „Letopisețului de la Putna”, intitulând-o: „Letopiseț pentru domnii. Arătare în scurt pentru domnii Moldovei”. Cronicile lui George Hamartolos şi Simeon Logofătul, se preciza în titlu, au fost alcătuite din diferite „letopisețe” (**лѣтописьцъ**, respectiv, **лѣтовныкьх**, **лѣтѡписець**) [3]. O însemnare marginală, din 1574, pe manuscrisul cu viețile regilor sârbi (în exemplarul de la Lvov, astăzi pierdut, şi în cel de la Sucevița), stabilea caracterul lucrării: „această carte numită letopiseț (**лѣтописец**), cum şi-a petrecut fiecare viața (**житїє**)” [4]. „**Лѣтописецъ**” era subtitlul cronicii lui Hamartolos (B.A.R.*, ms. slav 320, sfârşitul sec. XV), pe coperta care nu s-a păstrat. Lexeme identice sau cu aceeaşi rădăcină mai întâlnim în lucrări istorice din sec. XV-XVI. Cronica lui Constantin Manasses reprezintă o „culegere pe ani (**събранїє лѣтно**)”, iar autorul ei – „**лѣтописца**”. Episcopul Macarie recurge la expresia „să le trec în letopiseț (**лѣтописечствꙋ прѣдати**)”. În textul lui Azarie aflăm genitivul „**лѣтописанна**”. Lucrarea lui George Hamartolos se intitula, în redacțiile sârbeşti, „**лѣтовникъ**”, termen

* B.A.R. = Biblioteca Academiei Române (Bucureşti); Ms. = manuscris.

utilizat şi pentru scrierea lui Simeon Logofătul. Într-un manuscris din Ţara Românească (B.A.R., ms. slav 330, sec. XV), titlul cronicii lui Hamartolos este „**лѣтов'никъ съкращень**". După cum indică termenii citaţi, subiectul major al cronicarilor îl constituia timpul.

Termenul *cronică* se întâlneşte, de asemeni, în Sfânta Scriptură. Traducătorul slavon al Vechiului Testament prefera să transpună denumirea cărţii 1-2 *Cronici (Paralipomene)*, prin originalul ebraic şi echivalentul său grec: „**книга даабре аминь или паралипоменонъ**". Expresia „divrei ha-yamim" înseamnă literal „faptele zilelor", reunind acţiunile umane şi durata temporală. În prefaţa acestei cărţi găsim explicaţia sintagmei: „**давре ꙗминь. ꙗже ес(и) словеса днїи**" [5]. Ediţiile contemporane ale Bibliei utilizează mai multe expresii referitoare la consemnarea istoriei. Confruntarea lor cu echivalentele slavone, în manuscrise din Ţările Române, relevă opţiunea cărturarilor pentru lexeme cu o arie semantică mai largă decât domeniul istoriei. Cităm în continuare versete biblice în română şi traducerile lor medievale: „în Cartea faptelor lui Solomon" – „**въ книгах, гли соломѡни**"; „sunt scrise în cronica regilor lui Israel" – „**писа въ книгах словом въ дни црь илевь**"; „în istoria lui Iehu" – „**въ словесех евꙋ**"; „se găsesc scrise în istoria regilor lui Israel" – „**съдержатсѧ въ словесѣх ц(а)р҇твъ илевых**" etc. [6]. Termenul *cronică*, din Biblie, se tălmăcea în slavonă prin expresii ce reuneau „**книга**" şi „**слово**"; *istoria* se echivala cu „**словеса**", lexeme valabile pentru aproape orice operă scrisă. Antologia creştină *Floarea Darurilor* evoca episodul cu regele David şi Batşeba, preluat din „Carte Veche", cita „scriptura Rimului", „cărţile Rimului" [7], referindu-se, posibil, la *Gesta Romanorum*, carte populară, cu caracter istoric, răspândită în Occidentul medieval. Cel puţin pentru scriitorii de formaţie ecleziastică, istoria reprezenta, în primul rând, o naraţiune în proză. Hippolyte Delehaye nota în acest sens: „Istoria şi legenda se confundau permanent. În Evul Mediu, istorie însemna tot ce era povestit, tot ce era consemnat în cărţi" [8]. Deja în Antichitate, *istoria* denumea, în sens larg, naraţiunea, povestirea, o varietate a prozei [9].

Cuvântul şi disciplina *istorie* totuşi nu lipsea din vocabularul medieval, fiind amintită în variate contexte. Versiunile germane ale „Povestirii despre Dracula voievod" poartă titlul „Geschichte [Istoria] Dracole Waide". Diplomatul polonez Baltazar Walther, autorul unei cronici despre Mihai Viteazul, s-a inspirat dintr-un text local pe care îl numea „scurtă descriere a acelor fapte (*brevem quendam rerum gestarum*)". În Antichitate, apoi în cultura medievală, sintagma *res gestae* cuprindea mai multe specii istoriografice (anale, istorii, memorii, breviarii), consacrate în special evenimentelor recente, la fel ca şi *historia* [10]. În comentariile lui Nichita din Heracleea la omiliile Sf. Grigorie de Nazianz, *istoria* e sinonimă cu pilda: „Povestea (*historia, ἱστορία*) despre ciută şi fată" [11]. Mineiul pe luna octombrie (de la sfârşitul sec. XVI), precizează coperta, cuprinde *istoriile* (**историѧми**) sfinţilor mucenici [12]. Titlul unui *Apostol*, copiat în Transilvania (sec. XVI), este „**Историѧ дѣанїа Апостолъ**" [13]. Prefaţa la *Paralipomene*, atribuită lui Gherasim prezbiterul, invocă *istoria* ca expunere scrisă: „**греческыа истѡрїа**", „**историїи**", „**историїє**" [14]. Marcu Beza publica un lexicon grec-(a)român-albanez, fără dată, scris cu litere greceşti, din biserica Sf. Pantelimon (Athos). Termenului *ἱστορία* îi corespunde, în limba „blahica", de asemeni *ἱστορία* [15]. Cronograful lui Dorothei al Monembasiei (în original, *Vivlion historikon*), transcris la Iaşi, la sfârşitul sec. XVI, primea denumirea: „Carte istorică cuprinzând pe scurt felurite şi interesante istorii" (în ediţia greacă, tipărită la Veneţia în 1631). Pravila unei mănăstiri sârbeşti din sec. XIV recomanda pentru lectura anuală a călugărilor, la 1 septembrie, „**слов(о) ѿ историка**". În manuscrisul rus al „Topografiei Creştine" de Cosma Indicopleustes, „**историꙗ**" este cartea de unde putem afla ce lăţime are Pământul [16].

Dacă George Hamartolos menţionează expres *istoria* (*ἡ ἱστορία*), atunci traducerea slavonă o redă prin „**пѩсанїє**", în alt caz – „**ѡ цр҇твїих книга**"; *istoricii* (în original, *τῶν ἱστορικῶν*) devin „**писателѥи**" [17]. În versiunea slavo-rusă din sec. XII, aceleaşi pasaje fuseseră traduse într-o manieră diferită. Cărturarul cunoştea echivalentul slavon pentru *istorie*, dar s-a simţit dator să explice termenul: „**вѣщаѥть пакы историꙗ, рекше ѡбразница**". Afirmând că istoria narează evenimente, traducătorul formulează: „**историꙗ изъѡбразоуꙗ**". În cazul *istoricilor*, copistul confundă termenul, dар comentariul său repetă explicaţiile de mai sus: „**нѣции ѿ несторьꙗнъ, рекше образници**" [18]. În vechea Rusie, lucrarea se intitula „**Книгы Временныꙗ и ѡбразныꙗ**", iar predecesorii autorului, în acest gen de literatură, erau „**словолюбьци ѡбразници же и творьци и временаписци**". Observăm, în fragmentele reproduse, tendinţa de a echivala semantic scrierea istoriei cu zugrăvirea imaginilor, iar pe istorici – cu pictorii. În greaca bizantină, *ἱστορία* semnifica naraţiune

istorică, dar şi „imagine, tablou, pictură"; *ἱστορέω* – „a istorisi, a povesti, a scrie istorie", „a reprezenta, a zugrăvi, a picta". În latina medievală, *historia* mai însemna „alegorie", „figură, imagine", „pânză cu figuri brodate". Verbul *historiare* avea sensul de „a nara, a povesti, a spune", precum şi „a zugrăvi imagini în pictură". Pentru *historiographus*, dicționarul lui Du Cange ne indică primul echivalent: „pictor" [19]. Nucleul expresiilor slavone e substantivul „**образъ**" – „imagine; icoană, chip", dar şi „exemplu, pildă; asemănare; sculptură, statuie; simbol, semn; caracter, purtare" [20]. În cazul lui „**образьникъ**", găsim echivalentul grec *ἱστορικός* (istoric), pentru „**изобразиꙗ**" – *historia* [21]. În surse din sec. XIV-XV, *cuvânt* şi *imagine* erau identice. „**Написати**" (în slavonă) sau *est ecrit* (în latină) semnificau deopotrivă *a picta* şi *a scrie*. Autorii creştini ai Bizanțului timpuriu (Eusebiu de Cezareea, Teodoret de Cir, Ioan Moshu) asemuiau figurile de stil ale prozei istorice cu măiestria pictorilor.

Semantica acestor termeni se afla în relație cu o anume percepție a trecutului uman. Pictura religioasă a Evului Mediu „istorisea" episoade din trecutul biblic sau al creştinismului. Tablourile votive, lespezile funerare sau tapiseria evocau figurile suveranilor din trecut. Narațiunea istoriei era structurată într-o succesiune de chipuri şi caractere umane (în primul rând, ale suveranilor), purtătoare de experiență politică şi morală. Clericii occidentali se inspirau, în cadrul predicilor, din culegeri de *exempla*, relatând fapte şi maxime cu valoare moralizatoare (bunăoară, din „Cartea faptelor şi a vorbelor memorabile" de Valerius Maximus). Nu evenimentele în sine, cât autorii lor îi interesau pe istoricii medievali. Sursele occidentale aveau în obiectiv *facta* şi *gesta* (fapte, isprăvi), aparținând principilor sau sfinților [22]. Cronica lui Hamartolos (în manuscrisul slavo-român) a fost supranumită „**Царственик**" (Cartea Împăraților), „începutul scrierii despre împărați (**самодръжцехь**)" [23] imitând formulări biblice. Capitolele cronicii urmează succesiunea împăraților romani şi bizantini: Vespasian, Domițian, Traian etc. Câteva secțiuni subliniază latura moralizatoare a întâmplărilor: „**Образ гнѣвании Євдоѯіннн на іѡана**", „**о иныхь великых притчахь бѣхоу**" [24]. Suveranul rămâne figura centrală şi în alte manuscrise. „Cronografia pe scurt" a patriarhului Nichifor se intitula „**Хрьстїаньстїи ц(а)рїє**" (Împărații creştini). „**Царственик**" se mai numea antologia de biografii ale regilor şi arhiepiscopilor sârbi [25]. Scrierile 1-4 *Regi*, din Vechiul Testament, se numeau „**Книга тетрѡвасиліѡ, еже ест четвѡроцарьствъвникъ**" (sec. XV). Pe un miscelaneu din sec. XV, pitarul Dimitrie însemna, la 1606: „Această carte numită Patru împărați" [26]. Într-o versiune românească a Vechiului Testament, realizată ipotetic la sfârşitul sec. XVI, întâlnim referiri la 1-4 *Regi*: „Cartea împăraților ce să gice *cr(s)va kniga*", „Cartea împăraților izdrailteneşti" [27].

Scrierile istorice purtau adesea titluri caracteristice pentru literatura religioasă a epocii. Trecutul statului şi al creştinătății se întâlneau în cadrul aceleiaşi specii literare. „Letopisețul de la Putna (I-II)", cronica *moldo-rusă*, cronografia patriarhului Nichifor (prelungită de cronica *sârbo-moldovenească*) sunt intitulate „**Сказанїє въ кратцѣ**". Versiunile slavone ale „Povestirii despre Dracula voievod" – „**сказанїє**" sau „**слово**". Episcopul Macarie exclama retoric: „vino, cuvânt, şi vesteşte povestirea (**слово**)". Azarie se referea la propria cronică, numind-o „povestire (**повѣсть, повести слова**)". Cronica bisericii Sf. Nicolae din Braşov, în prelucrarea din sec. XVIII, poartă un titlu preluat din vocabularul slavon: „Spunere, precum au fost lucrul, şi cum au căzut preoțiia la acest loc". Biografiile dinastice sârbeşti îmbină, în titluri, terminologia hagiografiei şi a prozei istorice: „Viața şi faptele (**житїє и по(д)визы**) în pustie cu tatăl său şi povestirea (**съповеданїє**) aparte a umblării şi minunilor părinteşti ale celui întru sfinți, părintelui nostru Sava", „Viața şi povestirea (**житїє и жизнь повѣсти**) cuvioaselor fapte ale de Hristos iubitorilor regi ai Țării Sârbeşti şi Pomoriei", „Povestire despre viețile (**Сказанїє о житїи**) preasfințiților arhiepiscopi ai Țării Sârbeşti şi Pomoriei". Nicolae Cartojan traducea titlul uneia dintre aceste lucrări: „Viața şi ființa şi istoria faptelor plăcute lui Dumnezeu etc."

În literaturile slave, „**сказанїє**" semnifica „narațiune istorică, legendă", precum şi „reflecție, tâlcuire, învățătură, pravilă, pildă"; „**съказаньѥ**" traducea termenii greceşti *ἱστορία* şi *ἀπόδειξις* (expunere) [28]. Substantivul *ἱστορία,* din textul slavon al operelor Sfântului Grigorie de Nazianz, se echivala cu „**съказаниѥ**". Frecvent în textele creştine „**слово**" însemna „învățătură, predică, formă a prozei oratorice; mărturie; lege, poruncă; povestire, poem sau povestire istorică" [29]. Parțial sinonim cu precedentele, termenul „**повѣсть**" denumea viețile sfinților (în special, fragmentele tematice, descrierea unei minuni), letopisețele, biografiile personalităților istorice; tâlcuirea; învățătura, porunca, descrierea. Servea drept echivalent pentru *ἱστορία*, în traducerile vechi bulgare [30]. Cronica rusă atribuită lui Nestor şi versiunea slavonă a „Istoriei războiului iudaic" de Iosif Flaviu se intitulau „**повѣсть**".

Polisemia titlurilor indică tangențele dintre textele istorice şi alte specii literare, după cum le percepea conştiința vremii. Cronicile însuşeau trăsături specifice hagiografiei, panegiricelor, predicilor, şi viceversa – episoade din trecut erau evocate în cadrul cultului bisericesc, ca pilde religioase. Cititorii apreciau cronica lui Constantin Manasses mai mult pentru arta narativă decât pentru relatările istorice. Caracterul elogios al cronicilor, didacticismul lor şi înclinația spre moralizări porneau dintr-o percepție intelectuală (formată în anturaj bisericesc), care evoca scene din istorie pentru a le comenta, a descrie minunile de altădată, a extrage învățăminte. Operele hagiografice, în biblioteca Sorbonei (sec. XIV), erau amplasate la compartimentul „cronici". Un autor englez, din sec XV, menționa o „carte de cronici" consacrată vieților sfinților din Anglia. Asemeni hagiografiei, scrierile de istorie urmăreau desăvârşirea spirituală a publicului, se foloseau în cadrul liturghiei [31]. „Orice cuvânt ritoricesc se împarte în sfătuitor şi sfăditor şi prăznuitor" [32], definea scriitorul bizantin Nichita din Heracleea. Letopisețele, parte a culturii medievale, se înscriau inevitabil în şirul operelor didactice, polemice sau de elogiu.

Mai multe lucrări creştine, inspirate din trecutul omenirii, aveau titluri similare cu cele ale cronicilor. După Eugen Stănescu, „unele scrieri de literatură religioasă pot fi considerate ca având un caracter mai mult de povestiri literare propriu-zise decât de scrieri teologice" [33]. Frecvent, „**сказанїє**" denumeşte introducerile la cărțile Bibliei („Povestirea faptelor (**Сказанїє дѣанїє**) apostolilor, scrise de evanghelistul Luca"), narațiunile biografice („Povestire (**сказанїє**) despre Samson", povestirea despre Naşterea Maicii Domnului, viața Sf. Ioan Gură de Aur, a împăratului Vasile I Macedoneanul, întâmplări-pilde) [34]. Întâlnim acelaşi termen în capitolele romanului popular „Alexandria", consacrate episoadelor istorice („Povestire (**сказанїє**) [despre] când a mers Alexandru la cetatea Antina", „Povestire despre împărăția Romei"), descrierilor istorico-geografice („Povestire despre țările răsăritene", „Povestire despre cetatea Ierusalimului şi despre Sfânta Sfintelor") [35]. „**Повѣсть**" o regăsim în istorisirile duhovniceşti culese din paterice: „Poveste (**Повѣсти**) folositoare pentru suflet", „povestiri (**повѣсты**) diferite ce ne învață bărbăția" [36]. În cronica lui G.Hamartolos, cuvântul denumeşte fragmente consacrate personalităților, curiozităților naturii sau întâmplărilor miraculoase [37]. „**Повѣсть**" marca scene din istoria creştinătății (găsirea capului Sf. Ioan Botezătorul, asediul Constantinopolului de către perşi, despre apărătorii icoanelor), adaosuri legendare la istoria sacră (despre capul lui Adam, despre Afrodițian Persul). Ca apologie a ortodoxiei, era transcrisă „Istorisire folositoare (**Повѣсть полѣзнаа** sau **Повѣданїє въ кратцѣ**) despre latini, când s-au despărțit de greci şi de sfânta biserică dumnezeiască" [38]. „**Слово**" intra în titlurile narațiunilor inspirate din trecutul Bizanțului creştin (despre aflarea Sfintei Cruci, moartea împăratului Foca şi a fraților săi etc.). În manuscrisele slavo-române, întâlnim şi alte cuvinte-cheie referitoare la narațiuni istorice: scriere (**написание**), expunere (**изложение**), amintire (**въспоменание**), spunere (**споведание**). Expresii caracteristice hagiografiei (**житїє, жизнь**) denumesc biografiile regilor şi arhiepiscopilor sârbi, viețile Sfântului Alexie „omul lui Dumnezeu", a Sf. Paraschiva, Sf. Ioan de Rila, Sf. Filofteia etc. Capitolul despre împăratul Teodosie cel Mare (379-395), în cronica lui Hamartolos, se intitulează: „**ѡ цар(ѣ) Ѳеѡд(ѡ)сїи, и ѡ житїи єго**" [39]. Exista, de asemeni, sintagma „viața pe scurt (**житїє вь кратцѣ**)", asemeni titlurilor de cronici scurte sau breviarii bizantine. Din sec. IX, cărturarii occidentali numeau *istorie* viețile sfinților, fragmente din ele fiind citite în cadrul serviciului divin. Literatura epocii feudale, aprecia Dmitri Lihaciov, nu ştia conceptul de personaj imaginar: viețile sfinților, ca şi cronicile, operau doar cu personalități istorice, considerate că au existat într-adevăr [40]. Textele hagiografice îşi plasau eroii într-un timp şi spațiu istoric concret, după cum probează titlul: „Prologul sfinților aleşi, pe tot anul, de unde provine fiecare, unde s-a născut şi prin câți ani de mucenicie sau de schivnicie, cum a primit fiecare cununa" [41]. În lumea ortodoxă, *proloagele* (compilații hagiografice, însoțite de predici) corespundeau lucrărilor istorice cu tentă morală din Occidentul medieval – *Gesta Romanorum* sau *Speculum historiale* etc. Cultul bisericesc reunea trecutul legendar şi cel documentar, valorificându-le din perspectiva vieții de credință. Letopisețele slavo-române, transcrise şi prelucrate la mănăstiri, căpătau semnificații spirituale în contextul culturii ecleziastice.

Câteva romane populare, de o largă circulație în epoca medievală, constituiau, la origini, scrieri istorice, adaptate imaginarului creştin. „Cronografia" lui Ioan Malalas (sec. VI) se adresa publicului profan, fiind redactată în stilul basmelor orientale. La alcătuirea miscelaneelor româneşti, presupune C.Velculescu, erau alese fragmente care găseau corespondențe „în temele şi motivele cu circulație orală" [42]. Războiul troian, o narațiune foarte apreciată pe atunci, fusese descris în „Istoria troiană" de Dictys din Creta şi „Istoria despre distrugerea Troiei" a lui Dares din Frigia (probabil, autori fictivi). În Țările Române circula, începând cu sec. XVI, versiunea sa medio-bulgară. Legendele Troadei intrau în traducerea slavonă a cronicii lui Constantin

Manasses, devenind, astfel, izvor de inspirație pentru Macarie, Azarie, Mihail Moxa [43]. „Alexandria” pornea de la scrierea atribuită lui Kalisthenes (sec. III î. Hr.) „Istoria faptelor lui Alexandru cel Mare”, prelucrată şi tradusă apoi în latină, cu titlul „Istoria (*historia*) despre războaiele lui Alexandru cel Mare, regele Macedoniei”. Traducerea slavonă (redacția sârbească) fusese copiată la mijlocul sec. XVI, la Neamț, iar luptele antiotomane, purtate de Mihai Viteazul, au favorizat traducerea textului în română [44]. Exemplarul slavon, din 1563, se numeşte: „**Житїє и повѣсть** [...] **Ѧлександра македонскаго царя**”. Cartea, precizează titlul, promovează virtuțile evlaviei, inteligenței şi curajului (**добродетельна благочьстива же и велеоүмна** [...] **разоүмеющомоү сего воинстъвным и мүжьстъвныמь добродетелемь подобити ся**), îşi situează eroul într-un cadru istoric concret (**како и от кодү бысть како и до где преиде и кыих ради добродетелеи подсльнчнои въсеи царь и самодръжец нарица ся**) [45]. Ca sursă istorică, „Alexandria” intra în componența cronicilor şi cronografelor, în culegeri miscelanee. Neagoe Basarab citează, în *Învățăturile* sale, fragmente din roman, pentru experiența lor umană valoroasă. „Varlaam şi Ioasaf” se numea, în unele versiuni greceşti, *ἱστορία*, în particular – „Istorie/Povestire folositoare pentru suflet (*Ἱστορία ψυχοφελής*)”. Cópiile slavo-române, din sec. XV, menționează, în paralel, termenii „**писанıи сıи дшепользноѥ**”, „**житїє**”, „**споведаниꙗ**”, „**ѿт вьспоминанїи**”, „**сказанїє**” [46]. Textele ruseşti atestă şi sintagma „**изображение дүшеполезное**”. În exemplele citate, varietățile istoriografiei se amalgamează, fiind percepute drept narațiuni moralizatoare inspirate din trecut. Istoria scrisă prezenta valoare în cadrul preocupărilor literare şi religioase. Pentru publicul medieval, nota Nicolae Iorga, savoarea unei cărți rezida în istorisirile pe care le putea nara cu vervă [47]. În cultura română, destul de târziu s-a făcut diferențierea între literatura istorică şi cea de delectare [48], susține Andrei Pippidi.

Petre Panaitescu identifica, într-un manuscris din sec. XVI, „un cronograf despre împărățiile din antichitate: Egipt, Etiopia, Macedonia, Roma; profeții despre turci (saraceni)” [49]. Lucrarea, destul de deteriorată, s-a dovedit ulterior a fi „Prorocirea lui Metodie, arhiepiscopul de Patara”, text eshatologic, tradus din greacă în slavonă în sec. X-XI. Confuzia lui Panaitescu nu e întâmplătoare. Titlul „prorocirii”, în alte manuscrise, include termenii „**слово**” şi „**сказанїє**”. Expunerea tratează, în manieră legendară, istoria lumii, de la Adam şi Eva până la Apocalipsă. Scrierea dată, aparent fără legătură cu istoriografia, se întâlneşte în miscelanee slavone, alături de cronici. Ca şi „Troada” sau „Alexandria”, se dorea o scriere istorică [50]. Cercetătoarele bulgare Vasilka Tpkova-Zaimova şi Anisava Miltenova apreciază această categorie de texte, răspândite în Bizanț şi în Europa de Est, drept cărți „istorico-apocaliptice”. Slavistul ceh M. Weingart le califica lucrări „pseudo-istorice”. Recunosc deci înclinația autorilor de a expune trecutul umanității. Similar, „Viața Sf. Andrei Salos” (transcrisă uneori alături de prorocirea lui Metodie din Patara) descrie succesiv monarhiile, războaiele şi cataclismele naturii, premergătoare sfârşitului lumii. În perioada dominației bizantine (1018-1186), în Bulgaria circulase o cronică apocrifă (de la venirea bulgarilor în Balcani, până în sec. XII), redactată sub formă de vedenie a profetului Isaia [51]. În bibliotecile engleze, până la sfârşitul Evului Mediu, cărțile de istorie şi cele conținând profeții erau grupate alături [52]. Situate la interferența dintre legende apocrife, cărți populare şi cronici, viziunile apocaliptice prezentau tabloul istoriei universale, subliniind valoarea teologică a evenimentelor. „O legendă nu este istorie, nu este religie, ci este toate acestea la un loc, plus încă ceva. Oamenii se lasă mai curând conduşi de legende decât de demonstrații aride” [53], afirmă C.Velculescu şi I.Stănculescu cu referire la tradițiile legendare ale Evului Mediu.

Analiza semantică a vocabularului istoriografic din sec. XV-XVI dezvăluie aspecte semnificative din preocupările literare şi viața intelectuală ale Țărilor Române. Consemnarea evenimentelor, în desfăşurarea lor temporală, constituia preocuparea majoră a letopisețelor. Derivatele termenului *letopiseț*, înregistrate în manuscrise, conturează imaginea istoriei ca ansamblu sau culegere de episoade petrecute pe parcursul timpului. Trecutul se prezenta ca o enormă bibliotecă, din care cititorii puteau selecta episoade şi cunoştințe în diverse scopuri. Informațiile politice şi bisericeşti predominau, fiind completate de descrieri geografice, observații asupra fenomenelor naturii. Autorii cronicilor bizantine se considerau compilatori, cei care au adunat scrierile altora, după cum o indică substantivele din titluri: „**съписанїє мира**” (culegere universală), „**събранїє лѣтно**” (adunare pe ani). Denumirile cronicilor, însoțite de precizarea „pe scurt”, imită clişee bizantine şi sud-slave. Mai reflectă conştiința că adevăratele proporții ale trecutului depăşesc textul scris. Cronicile slavo-române conțineau şi alte cuvinte referitoare la narațiunea istorică (povestire, cuvânt, spunere, legendă, amintire). Utilizarea lexicului scrierilor religioase sugera implicit că letopisețele şi povestirile creştine reprezentau, amândouă, evocări ale trecutului, că serveau aceloraşi preocupări spirituale. Trecutul umanității putea fi expus

nu doar cronologic, dar şi în formă de povestire comemorativă (din istoria Bisericii), pildă, hagiografie, legendă, carte din Biblie. Letopisețele propriu-zise ofereau procedee retorice, lexeme rare, utilizate în cadrul predicilor sau al cuvintelor de laudă. Deloc întâmplător, cronicarul Eftimie îşi numea predecesorul, pe episcopul Macarie, „învățător al Moldovei": cronica sa era receptată ca o sursă de învățături morale şi modele de artă narativă. „Cronicile lor au un caracter panegiric, aşa cum se obişnuiseră din legendele hagiografice", spunea N. Cartojan despre operele lui Eftimie şi Azarie. Pentru această categorie de cărturari, istoria se confunda cu narațiunea în general. Păstrate şi copiate la mănăstiri şi scaune episcopale, scrierile istorice interveneau în cadrul serviciului divin, în predici, pomeniri, povățuiri duhovniceşti. Interesul pentru viețile sfinților şi momentele marcante ale istoriei Bisericii solicita o anumită exactitate istorică: se precizau locul, timpul, amănuntele vieții personajelor. În centrul letopisețelor şi altor narațiuni istorice se aflau suveranii (eventual, sfinții, alte personalități), figuri care puteau împărtăşi generațiilor viitoare experiențe umane. Comparația între istoria scrisă şi imaginile picturii – exprimată în substantivul „ѡбразница" şi derivatele sale – invita cititorii să contemple întâmplările de odinioară, să mediteze asupra lor. În spațiul românesc şi în alte regate medievale, romanele populare („Alexandria", „Troada", „Varlaam şi Ioasaf") reprezentau surse de informare istorică şi învățăminte etice. Prin adaptările care le-au suferit pe parcursul timpului, aceste cărți reflectă interesul pentru fabulos, amănunte istorice, geografice şi cosmologice ce nu se regăsesc în Sfânta Scriptură. Apocalipsele apocrife, copiate alături de cronici, reprezentau încă o ipostază a narațiunii istorice medievale, cu o pronunțată viziune teologică şi preocupare pentru timpul lumii (îndeosebi, pentru sfârşitul său). Ideile şi imaginile acestor scrieri diverse sunt importante pentru studiul cronicilor slavo-române, relevând perspectivele de receptare a trecutului în societatea Evului Mediu.

Referințe:

1. Guenée B. Istoria. - În: Le Goff J., Schmitt J.-C. Dicționar tematic al Evului Mediu Occidental / Trad. M.Roşioru, N.Farcaş ş.a. - Iaşi: Polirom, 2002, p.359.
2. Panaitescu P.P. Catalogul manuscriselor slave. Vol.III (601-730), [B.A.R., manuscris], p.1260, 1437.
3. Panaitescu P.P. Catalogul manuscriselor slavo-române şi slave din Biblioteca Academiei Române / Ediție îngrijită de D.-L. Aramă şi revizuită de G.Mihăilă. Vol.II. - Bucureşti: Editura Academiei Române, 2003, p.83, 103; Mihăilă G. Istoriografia românească veche (sec. al XV-lea – începutul sec. al XVII-lea) în raport cu istoriografia bizantină şi slavă. - În: Mihăilă G. Contribuții la istoria culturii şi literaturii române vechi. - Bucureşti: Minerva, 1972, p.112.
4. Mihăilă G. Istoriografia românească veche... p.118.
5. B.A.R., ms. slav 86 (sec. XVI), f.2v.
6. B.A.R., ms. slav 85 (sec. XV), f.247v, 253v. B.A.R., ms. slav 86 (sec. XVI), f.79v, 102r.
7. Floarea Darurilor. Sindipa / Text stabilit, studiu filologic şi lingvistic, glosar de Al.Moraru, M.Georgescu. - Bucureşti: Minerva, 1996, p.130, 133, 134, 147, 152.
8. Delehaye H. The Legends of the Saints. An introduction to hagiography. - University of Notre Dame Press, 1961, p.66.
9. Bailly A. Dictionnaire grec-français / rédigé avec le concours de E. Egger; édition revue par L. Séchan, P.Chantraine. - Paris: Librairie Hachette, 1950, p.983 ; Liddell H.G., Scott R. A Greek-English Lexicon / revised and augmented by R. McKenzie, with the assistance of H. S. Jones. IXth ed. - Oxford: Clarendon Press, 1961, p.842; Cizek E. Istoria în Roma antică (Teoria şi poetica genului). - Bucureşti: Universitas, 1998, p.13-14.
10. Cizek E. Op. cit., p.15, 21. Du Cange C.D. Glossarium mediae et infimae latinitatis. Tomus III. - Parisiis: Excudebant Firmin Didot Fratres, 1844, p.515.
11. Constantinescu R. Texte româneşti în arhive străine. Nichita din Heracleea: comentarii la cele 16 cuvântări ale lui Grigore din Nazianz. - Bucureşti: s.n., 1977, p.79, 145, 184.
12. Panaitescu P. P. Op. cit., vol.II, p.357.
13. Ibidem, vol.III, p.1228.
14. B.A.R., ms. slav 86 (sec. XVI), f.2v, 3v, 4r.
15. Beza M. Biblioteci mânăstireşti la Muntele Athos // Academia Română. Memoriile Secțiunii Literare. Seria III. Tomul VII. Memoriul 3. - Bucureşti: Imprimeria Națională, 1934, p.72.
16. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка. Том I/2. - Москва: Книга, 1989, с.1151.
17. Georgius Monachus. Chronicon Breve. – În: Migne J.-P. Patrologiae cursus completus. Series graeca posterior. Tom.CX. - Paris: Imprimerie Migne, 1863, col.284C, 756C. B.A.R., ms. slav 330 (sec. XV), f.201r, 207r, 248v.
18. Истрин В.М. Хроника Георгия Амартола в древнем славяно-русском переводе. Том I. - Петроград: Российская Государственная Академическая Типография, 1920, с.165, 188, 405.
19. Sophocles E.A. A Greek-English lexicon of the Roman and Byzantine period. - New York: Charles Scribner's Sons, 1900, p.607; Du Cange C.D. Op. cit., vol.III, p.672.

20. Старобългарски речник / Отг. ред. Д. Ивановна-Мирчева. Том II. - София: Изд. «Валентин Траянов», 2009, с.32. Срезневский И.И. Ук. соч., том II/1, с.540-541.
21. Срезневский И. И. Ук. соч., том II/1, с.542. Ibidem, vol.I/2, col.1074; Miklosich Fr. Lexicon Palaeoslovenico-Graeco-Latinum. - Vindobonae: Guilelmus Braumueller, 1862-1865, p.473, 251.
22. Guenée B. Histoire et culture historique dans l'Occident médiéval. - Paris: Aubier ; Flammarion, 2011, p.23.
23. Panaitescu P.P. Op. cit., vol.II, p.83, 84. B.A.R., ms. slav 330 (sec. XV), f.207r. Constantinescu R. Manuscrise românești din colecții străine. Repertoriu. - București: s.n., 1986, p.105.
24. B.A.R., ms. slav 320 (sfârșitul sec. XV), f.50r, 182r.
25. Mircea I.-R. « Les vies des rois et archevêques serbes » et leur circulation en Moldavie. Une copie inconnue de 1567 // Revue des Etudes Sud-Est Européennes, 1966, vol.IV, no.3-4, p.405, 407-408.
26. Panaitescu P.P. Manuscrisele slave din Biblioteca Academiei R.P.R. Vol.I. - București: Editura Academiei R.P.R., 1959, p.257.
27. Dima Cr.-I. O traducere inedită a Vechiului Testament din secolul al XVI-lea. - București: Editura Universității din București, 2009, p.110, 112.
28. Срезневский И.И. Ук. соч., том III/1, с.712-713. Старобългарски речник…, том I, с.813-814.
29. Срезневский И.И. Ук. соч., том III/1, с.418-419.
30. Ibidem, vol. II/2, col.1008-1009; Старобългарски речник…, том I, с.241.
31. Guenée B. Op. cit., p.54-55.
32. Constantinescu R. Texte românești..., p.126.
33. Stănescu E. Cultura scrisă moldovenească în vremea lui Ștefan cel Mare. – În: Cultura moldovenească în timpul lui Ștefan cel Mare / Culegere de studii îngrijită de M.Berza. - București: Editura Academiei R.P.R., 1964, p.16.
34. Panaitescu P.P. Op. cit., vol.II, p.132; Lința E. Catalogul manuscriselor slavo-române din Republica Socialistă România. Vol.I (Iași). - București: Universitatea din București, 1980, p.143; Lința E. (coord.), Djamo-Diaconiță L., Stoicovici O. Catalogul manuscriselor slavo-române din București. - București: s.n., 1981, p.258. Lința E. Catalogul manuscriselor slavo-române din Brașov. - București: s.n., 1985, p.139-140. B.A.R., ms. slav 320 (sfârșitul sec. XV), f.43v, 173r, 91r, 206r.
35. Panaitescu P.P. Op. cit., vol.II, p.141.
36. Ibidem, vol.I, p.217; Lința E. Catalogul manuscriselor slavo-române din Brașov..., p.152.
37. B.A.R., ms. slav 320 (sfârșitul sec. XV), f.8r, 37r, 169v.
38. Panaitescu P.P. Op. cit., vol.I, p.391; Ibidem, vol.II, p.102, 241; Ibidem, vol.III, p.1256.
39. B.A.R., ms. slav 320 (sfârșitul sec. XV), f.59r.
40. Лихачев Д.С. Человек в литературе Древней Руси. 2-е изд. - Москва: Наука, 1970, с.29.
41. Lința E. Catalogul manuscriselor slavo-române din Republica Socialistă România..., vol.I, p.174.
42. Velculescu C. Cărți populare și cultură românească. - București: Minerva, 1984, p.56.
43. Cartojan N. Legendele Troadei în literatura veche românească. - În: Academia Română. Memoriile Secțiunii Literare. Seria III. Tomul III. Memoriul 3. - București: Cultura Națională, 1925, p.72-73, 91; Iorga N. Livres populaires dans le sud-est de l'Europe et surtout chez les Roumains. - Bucarest: Cultura Națională, 1928, p.19-20; Cărțile populare în literatura românească / Ediție îngrijită și studiu introductiv de I.C. Chițimia, D.Simonescu. Vol.I. - București: Editura pentru Literatură, 1963, p.XII.
44. Cărțile populare..., vol.I, p.XII, 6.
45. Hașdeu B.P. Cuvente den Bătrâni. Tomul II: Cărțile poporane ale românilor în secolul XVI / ediție îngrijită și note de G. Mihăilă. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1984, p.522.
46. B.A.R., ms. slav 158 (sec. XV), f.180r-v, 181r. B.A.R., ms. slav 132 (sec. XV), f.236v.
47. Iorga N. Op. cit., p.18.
48. Pippidi A. Tradiția politică bizantină în țările române în secolele XVI-XVIII. - București: Editura Academiei R.S.R., 1983, p.78.
49. Panaitescu P.P. Op. cit., vol.II, p.53.
50. Weingart M. Byzantské kroniky v literatuře cirkevněslovanske. Čast I. - Bratislava: Tiskem Adolfa Holzhausena, 1922, p.238-239. Срезневский И.И. Древние памятники русского языка и письма (X-XIV вв.). 2-е изд. - Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии Наук, 1882, с.46, 99. Истрин В.М. Откровение Мефодия Патарского и Летопись // Известия Отделения Русского Языка и Словесности Российской Академии Наук, 1924, том XXIX, с.381-382.
51. Болгарская Апокрифическая Летопись // Родник златоструйный. Памятники болгарской литературы IX-XVIII вв. / Пер. и сост. И.Калиганова, Д.Полывянного. - Москва: Художественная литература, 1990, с.180-185.
52. Guenée B. Op. cit., p.21.
53. Velculescu C., Stănculescu I. Țara Preotului Ioan. Mărturii din cultura română. - În: Gabriel Ștrempel la 80 de ani: o viață închinată cărții. - Satu Mare: Editura Muzeului Sătmărean, 2006, p.804.

Prezentat la 15.10.2012

UNELE PROBLEME PRIVIND IMPLEMENTAREA LIMBII RUSE ÎN RÂNDURILE POPULAŢIEI DIN BASARABIA ÎN SEC. AL XIX-LEA

(Pe marginea unui raport secret al guvernatorului Basarabiei Alexandru Constantinovici din 17 decembrie 1886)

Tatiana CHICAROŞ, Valentin TOMULEŢ

Universitatea de Stat din Moldova

În articolul de faţă, în baza unui raport secret al guvernatorului Basarabiei Alexandru Constantinovici din 17 decembrie 1886, adresat guvernatorului general al oraşului Odesa H.H. Roop, autorii evidenţiază unele greutăţi pe care le întâlnea administraţia imperială rusă în ce priveşte implementarea limbii ruse în rândurile populaţiei din Basarabia în sec. al XIX-lea. Printre aceste dificultăţi figurează interesul slab al ţăranilor faţă de studii şi greutatea cu care aceştia por fi supuşi influenţei străine, numărul insuficient de şcoli, în special în judeţele cu o populaţie preponderent română, mijloacele băneşti neîndestulătoare alocate de administraţia imperială acestui domeniu, însuşirea slabă de către populaţie a limbii ruse etc. Guvernatorul propune un şir de măsuri în vederea soluţionării acestei probleme: mărirea numărului de şcoli ruseşti pe teritoriul Basarabiei, deschiderea şcolilor parohiale în acele localităţi unde nu erau instituţii de învăţământ, întreţinute din subvenţiile oferite de stat, deschiderea pe lângă fiecare şcoală a bibliotecilor, crearea corurilor în limba slavă, majorarea sumelor pentru întreţinerea şcolilor subordonate consiliilor şcolare etc.

Cuvinte-cheie: *Basarabia, Imperiul Rus, politică naţional-colonială, rusificare, deznaţionalizare, şcoală rusească, limba română, limba rusă.*

SOME PROBLEMS REGARDING THE IMPLEMENTATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE AMONG THE POPULATION OF BESSARABIA IN THE 19TH CENTURY
(On the account of a secret report of the Governor of Bessarabia Alexander Constantinovici of December 17, 1886)

In this article, based on a secret report of the Governor of Bessarabia Alexander Constantinovici of December 17, 1886, addressed to the general governor of Odessa H.H. Roop, the authors highlight some difficulties encountered by Russian imperial administration in the implementation of the Russian language among the population of Bessarabia in the nineteenth century. These difficulties included poor interest of peasants to study, the hardness with which they could be subdued to foreign influence, insufficient number of schools, especially in counties mainly with a Romanian population, low funds allocated by the imperial government in this area, weak learning by the population of Russian language etc. The governor also proposes a number of measures to address this problem: to increase the number of Russian schools in Bessarabia, to open parochial schools in those localities where there were no educational institutions, which should be maintained by state subsidies, to open a library in each school, to create choirs in Slavonic, to increase the amounts of allocations for the maintenance of schools subordinated to School Councils etc.

Keywords: *Bessarabia, Russian Empire, national colonial policy, Russification, denationalization, Russian school, Romanian language, Russian language.*

Pe parcursul sec. al XIX-lea ţarismul a promovat în Basarabia o politică naţional-colonială, exprimată prin implementarea politicii de deznaţionalizare şi rusificare, prin încorporarea forţată a provinciei nou-anexate în sistemul economic şi politic imperial, politică aplicată pe larg la periferiile naţionale ale Imperiului Rus. Aceste metode şi practici se realizau în permanenţă, dar cu prudenţă, insistenţă şi perseverenţă.

Pentru a înţelege adecvat acele schimbări ce vor interveni în urma politicii de deznaţionalizare şi rusificare, să constatăm, la început, starea românităţii basarabene până la anexarea ei la Imperiul Rus în 1812.

În ajunul anexării la Rusia teritoriul dintre Prut şi Nistru constituia parte integrantă a Principatului Moldova şi prezenta:

- un sistem economic şi social constituit în decursul secolelor pe baza bogăţiilor naturale ale ţării, raionării economice, comerţului sau schimbului de valori materiale stabilite în cadrul aceluiaşi teritoriu sau între statele româneşti;
- un sistem de relaţii spirituale, sufleteşti, duhovniceşti şi de rudenie statornicite în acest spaţiu de mii de ani;
- un sistem de relaţii legate de tradiţie, cultură, învăţământ şi educaţie specifice anume acestui şi nu altui neam;

- un sistem de raporturi juridice axate pe sfera administrației de stat şi pe relațiile dintre diferite stări sociale, încetățenite de sute de ani, în temeiul legilor nescrise („obiceiul pământului”) sau scrise;
- un sistem religios format pe fundalul ideologiei ortodoxismului bazat pe o organizare unitară a bisericii româneşti;
- un sistem de securitate format în decursul secolelor şi bazat atât pe organizarea apărării integrității teritoriale, cât şi pe sistemul de fortificații ridicat pe frontiera naturală, geografică a Nistrului etc.

Toate acestea au fost distruse, parțial sau cu desăvârşire, odată cu anexarea Basarabiei la Imperiul Rus.

Încorporarea forțată a Basarabiei în sistemul economic şi politic al Imperiului Rus a marcat începutul declinului economic şi politic atât pentru Principatul Moldova, care a pierdut cele mai mănoase pământuri, cât şi pentru teritoriul dintre Prut şi Nistru. Pentru a-şi păstra dominația în Basarabia, țarismul a folosit metodele şi practicile deja cunoscute de dezlocuire a națiunii titulare şi de purificare a teritoriului, folosite pe larg la periferiile naționale ale Imperiului Rus:

- schimbarea structurii demografice prin colonizarea pământurilor cu neamuri străine – ruşi, ucraineni, bulgari, găgăuzi, germani, greci, armeni, evrei, elvețieni etc.;
- asimilarea – politică ce urmăreşte contopirea unor comunități etnice, diferite prin origine etnică, limbă, religie etc., în masa populației majoritare, prin măsuri de impunere, fiind astfel expresia unei politici impuse de deznaționalizare;
- deznaționalizarea – rusificare prin învățământ, administrație de stat, politică a populației dispersate;
- înstrăinarea valorilor spirituale ale neamului şi pregătirea unei elite cosmopolite, bazate pe alt sistem de valori decât cel românesc etc. [1];
- anularea autonomiei Basarabiei, a legilor şi a obiceiului pământului;
- transformarea Basarabiei într-o gubernie rusă, introducerea legislației ruse şi a limbii ruse în administrație, şcoală şi biserică;
- anularea drepturilor şi libertăților naționale şi interzicerea utilizării limbii române şi a limbilor altor grupuri etnice în toate domeniile vieții sociale;
- denaturarea numelor de familie, a denumirilor de localități, străzi, prin lipsirea românilor basarabeni de propriile valori spirituale şi impunere a valorilor spirituale ruse [2].

Izolată de Patria-mamă, Basarabia a fost transformată într-o colonie a Imperiului Rus. Ca rezultat, este pusă în primejdie însăşi ființa națională a românilor basarabeni, deoarece procesul de rusificare şi deznaționalizare a luat proporții înspăimântătoare, distrugând tot ce era național. Trebuie totuşi de constatat faptul că planurile de rusificare a populației autohtone nu s-au soldat cu succes. Chiar şi autoritățile țariste erau nevoite să recunoască că efortul depus pe parcursul sec. al XIX-lea, pentru rusificarea populației, nu a dat rezultatul scontat.

Exemplu elocvent în acest sens serveşte raportul secret din 17 decembrie 1886 al guvernatorului Basarabiei Alexandru Constantinovici, adresat guvernatorului general al oraşului Odesa H.H. Roop, în care se încearcă de a explica eşecul acestei politici (*a se vedea* **Anexa**). Guvernatorul recunoştea că, deşi în regiune au fost deschise şcoli primare ruseşti, care trebuiau să rusifice populația, acestea nu şi-au îndeplinit misiunea. El vedea eşecul acestei politici, în primul rând, în slaba cunoaştere de către populația autohtonă a limbii ruse, cât şi în „natura omului rus, care, datorită caracterului blajin sau din curiozitate, intrând în contact cu populația autohtonă, se străduia să învețe limba acesteia” [3]. Guvernatorul menționează că s-a confruntat cu un asemenea fenomen în timpul serviciului său în Orient, unde coloniştii ruşii s-au întâlnit cu kirghizii, care se aflau la acel moment la cea mai joasă treaptă de dezvoltare. În pofida acestui fapt, ruşii relativ repede au însuşit limba acestui popor, pe când kirghizii au învățat doar înjurăturile ruseşti. Autorul raportului subliniază că un asemenea fenomen a fost observat şi în Basarabia, unde aşezările ruşilor în cadrul celor moldoveneşti nu doar că n-au putut să influențeze populația autohtonă moldovenească, dar, mai mult ca atât, erau cazuri când autohtonii asimilau populația de etnie rusă. Conform raportului, acest fenomen nu era unul singular sau local, fiind cunoscute cazuri când au fost asimilate comunități mici ale ruşilor în întregime. Ca urmare a procesului de asimilare, în limba română s-au infiltrat unele cuvinte ruseşti, care erau adaptate la dialectul moldovenesc.

Pe de altă parte, guvernatorul îi caracterizează pe moldoveni ca pe un popor molatic, care nu prea avea interes față de studii şi destul de greu era supus influenței străine, cu excepția unor necesități imperioase sau a unor avantaje profitabile. Deci, una din cauzele principale ale însuşirii slabe de către moldoveni a limbii ruse ar fi, în viziunea guvernatorului Alexandru Constantinovici, „…influența slabă a elementului colonial rus, în legătură cu intransigența excesivă a populației băştinaşe” [4].

O altă cauză din care moldovenii cunoşteau slab limba rusă guvernatorul o considera a fi numărul mic de şcoli deschise pe teritoriul Basarabiei, în special în județele cu populație preponderent moldovenească (română). Conform acestui raport, în anul 1886 în Basarabia existau 362 şcoli primare rurale, dintre care 228 şcoli erau subordonate Ministerului Învățământului Public, iar 134 şcoli – Consiliului Şcolar şi întreținute în exclusivitate din mijloacele băneşti ale comunităților săteşti. Din acest număr, doar 113 şcoli se aflau în județele a căror populație era majoritar moldovenească (română) (ne referim la județele Chişinău, Orhei, Iaşi şi Soroca). Aceeaşi situație putea fi urmărită şi în județul Hotin, unde populația avea un colorit etnic mai variat. În județele de sud – Bender, Akkerman şi Ismail – cu o populație etnică mai diversă, aproape în fiecare sat exista câte o şcoală. Dacă analizăm numărul şcolilor din județele în care populația era preponderent moldovenească (română), atunci observăm că cele 113 şcoli erau predestinate pentru 782 de aşezări, cu un contingent de 52000 de copii cu vârstă şcolară, sau o şcoală revenea cel puțin la 7 sate. În județul Chişinău o şcoală revenea la 4 sate, în județul Orhei – la 8 sate, Iaşi – la 9-10 sate, iar în județul Soroca o şcoală revenea la 10-11 sate. În județul Orhei într-o singură instituție de învățământ trebuiau să-şi facă studiile 215 elevi, iar în județul Soroca – 654 elevi. Autorul raportului menționează că, de fapt, într-o şcoală îşi făceau studiile nu mai mult de 49 de elevi, sau în cele 782 de localități instituțiile şcolare erau frecventate de cca 5600 de elevi. Ca rezultat, 40000 de copii de vârstă şcolară rămân neşcolarizați, iar pentru părinți este dificil să-i trimită la studii în satele vecine, mai ales pe timp de iarnă [5].

O altă dificultate în ce priveşte implementarea limbii ruse în rândul moldovenilor, scria guvernatorul, era şi însuşirea grea a acestei limbi. Înainte de a începe studierea obiectelor, profesorul, mai ales acela care nu cunoştea limba română, trebuia mai întâi să-i învețe pe copii unele cuvinte, pentru a putea preda obiectul. După ore, elevii se întorceau în familie, unde nu se vorbea nici un cuvânt ruseşte. Revenind a doua zi la şcoală, elevii nu mai cunoşteau nici jumătate din cele învățate; ca rezultat, profesorul trebuia să o ia de la început. Când elevii însuşeau 100-200 de cuvinte, profesorul trecea la predarea obiectului propriu-zis. După ce finisau anul şcolar elevii plecau în vacanța de vară. Pe parcursul celor trei-patru luni cât nu frecventau şcoala copiii uitau majoritatea celor învățate în decursul anului şcolar. Drept urmare, profesorul era nevoit să învețe elevii materialul din anul şcolar precedent. Ca rezultat, numărul absolvenților acestor instituții de învățământ era foarte mic. Certificate de absolvire erau eliberate doar elevilor care obțineau rezultate bune la toate obiectele şi, în primul rând, la limba rusă. O mare parte din elevi nici nu ajungea la examenele de absolvire, din cauză că părinții nu le permiteau să frecventeze şcoala, implicându-i în muncile agricole. Astfel, aflându-se printre oamenii care nu vorbeau limba rusă, aceştia uitau şi cele puține cuvinte învățate la şcoală. Aceeaşi situație putea fi observă şi în rândul tinerilor care au făcut serviciul militar. În decursul celor 4-5 ani de serviciu militar tinerii ajungeau să înțeleagă limba rusă, dar o vorbeau relativ slab; însă, odată cu finisarea serviciului şi revenirea în satul natal începeau să uite limba rusă [6].

În pofida acestui fapt, guvernatorul scria că nu poate trece cu vederea faptul că în fiece an numărul satelor ai căror locuitor nu cunosc, dar înțeleg, limba rusă creşte. Acest fenomen a fost posibil atât datorită şcolilor, cât şi serviciului militar. Generația viitoare, scria guvernatorul, care va fi influențată de şcoala rusească şi de serviciul militar rus, va fi pe o treaptă mai înaltă în ce priveşte cunoaşterea limbii ruse.

Autorul raportului propune şi unele soluții pentru răspândirea mai eficientă a limbii ruse în rândurile populației româneşti. În primul rând, Alexandru Constantinovici propune să fie majorat numărul de şcoli ruseşti pe teritoriul Basarabiei. Se propunea deschiderea şcolilor parohiale în acele localități unde nu erau instituții de învățământ; acestea urmau să ajute la răspândirea mai rapidă a limbii ruse în rândurile populației. Însă, majorarea numărului de şcoli cu ajutorul zemstvelor şi comunităților săteşti era imposibilă, deoarece zemstvele nu dispuneau de resurse financiare permanente, iar comunitățile săteşti de multe ori cereau închiderea şcolilor din cauza greutăților de întreținere. Guvernatorul constată că noile şcoli trebuiau să fie întreținute din subvențiile oferite de stat. Deşi pe lângă şcolile ministeriale erau deschise biblioteci, totuşi acestea erau destul de mici şi puține la număr. Guvernatorul propunea ca pe lângă fiecare şcoală să fie deschisă o bibliotecă, care putea fi frecventată atât de şcolari, cât şi de maturi. Pentru a stabili o relație mai strânsă între şcoală şi absolvenți, se propunea să fie inițiate discuții duminicale cu profesorul şi preotul [7].

Un alt mod de răspândire a limbii ruse în rândurile populației era crearea corului în limba slavă, unde elevii ar învăța cântece laice la alegerea profesorului, argumentând că textul sub formă de poezie îi va ajuta să memorizeze mult mai repede limba rusă.

Se propunea ca în funcție de asesori în plase şi de starosti în localitățile rurale să fie numite doar persoane care cunoşteau limba rusă.

Toate aceste măsuri, constata guvernatorul, cu excepția celei din urmă, pot fi întreprinse fără mari dificultăți, din simplul considerent că acestea sunt „mijloace utile recunoscute în domeniul învățământului public”; cât priveşte ultima măsură, pentru a o promova va fi nevoie de „…cumpătare şi precauție, pentru a evita acele neînțelegeri şi bănuieli iraționale ce pot apărea în cadrul celei mai conservative părți a populației” [8].

Pentru îmbunătățirea sistemului şcolar guvernatorul propunea să fie majorate sumele de bani pentru întreținerea şcolilor subordonate consiliilor şcolare, deoarece aceste instituții de învățământ nu dispuneau de suficiente mijloace financiare. Spre exemplu, în județul Akkerman o şcoală din această categorie primea anual pentru întreținere doar 170 de ruble. Majoritatea şcolilor de acest gen primeau pentru întreținere 400 de ruble anual şi doar o mică parte din ele primeau 500 de ruble. Şcolile ministeriale, la rândul lor, primeau anual pentru întreținere 600-900 de ruble [9].

În final guvernatorul constată că în Basarabia atât stările sociale bogate, cât şi cele sărace din mediul rural şi cel urban nu sunt înclinate spre separatism şi că nu se observă dorința locuitorilor de a se uni cu frații lor din România. Drept urmare, „alipirea Basarabiei la celelalte teritorii ruseşti nu va întâlni obstacole de nedepăşit” [10].

Analiza acestui document secret, prezentat de guvernatorul Basarabiei Alexandru Constantinovici la 17 decembrie 1886, la cererea guvernatorului general al oraşului Odesa H.H. Roop, demonstrează destul de elocvent măsurile întreprinse de administrația imperială şi locală din Basarabia în vederea implementării limbii ruse în rândurile populației, folosind în acest scop cele mai diverse mijloace.

Anexă

Секретно

Декабря 17, 1886 г.
№ 3947

Милостивый Государь
Христофор Христофорович

Вследствие письма Вашего Высокопревосходительства от 13 декабря 1886 г. за № 3146, имею честь доложить, что слабое знание русского языка в среде молдавского населенiя Бессарабiи замечено было и мною, после первого же объезда вверенной мне губернiи. При исследованiи причинъ этого явленiйя, которые, казалось бы, после слишком семидесятилетнего владычества Россiи в этом краѣ, могло быть не столь заметнымъ, оказалось, что одного изъ коренных причинъ можно считать, прежде всего – свойства русского человека, который, по мягкости-ли характера или изъ любознательности, сталкиваясь с инороднымъ населенiем, старается изучать языкъ последнего и, дурно-ли, хорошо-ли, но все таки, говоритъ на немъ. Подобное (же) явленiе, я имел случай наблюдать во время моей службы на востоке – и там русское населенiе сталкивалось съ кочевымъ народомъ киргизами, народамъ стоящимъ на самой низкой степени развития, темъ не менее, весьма скоро, усваивало наречиiе последнего, тогда какъ киргизы, в то же время, выучивали лишь бранымъ русскимъ словамъ. Точно так и здесь в Бессарабiи населенiя русских людей среди молдаванъ не только не имели какого либо воздействие на коренное молдавское население, но, говорятъ, будто-бы были случаи совершенного поглощения молдавскимъ элементомъ русского переселенческого, не только в единицахъ, но и целыми небольшими обществами; несомненно, что при этой ассимилiацiи в молдавский языкъ вносились многие русские слова, но они принимали измѣненiя и дополненiя, свойственным молдавскому языку и вошли в послѣднiй как его составные части.

С другой стороны, молдавское населенiе, довольно вялое по природѣ, мало любознательное, является элементомъ туго поддающимся постороннимъ влiянiемъ, за исключенiемъ случаиевъ крайней нужды или особенной выгоды. Неподатливость молдаванамъ в этом отношение таково, что даже чиновники, находящiеся в ближайшемъ соприкосновении съ сельскимъ населенiемъ и не знающие молдавского языка, встрѣчаютъ иногда большие затрудненiя в непосредственных своих отношениях съ народомъ, и должны довольствоваться полуграмотными переводами сельских и волостных писарей. И такъ, значит, первою причиною малого распространенiя русского языка среди молдавского населения Бессарабiи следуетъ считать: недостаточности влiянiя переселенческого русского элемента, в связи съ крайнею неподатливостiю коренного молдавского населенiя.

Вторую причину следуетъ искать въ ограниченности числа школъ в губернiи, особенно в уездахъ с сплошнымъ молдавскимъ населенiемъ. Всего, в настоящее время в губернiи состоитъ 362 сельскихъ начальныхъ училищъ из нихъ 228 Министерствъ Народного Просвещенiя и 134 подвѣдомственныхъ училищнымъ совѣтамъ и содержанныхъ почти исключительно на средства сельскихъ обществъ. Изъ этого числа, в уездахъ съ сплошнымъ молдавскомъ населениемъ: Кишиневскомъ, Огѣевскомъ, Ясскамъ и Сорокскомъ имеется 113 сельских школ, так что едва одна школа приходится на каждую волость, в такомъ же положение находится и Хотинский уездѣ,

при смешанномъ населеніи. Въ уездахъ же южныхъ, также съ смешеннымъ населеніемъ – Бендерскомъ, Аккерманскомъ и Измаилскомъ, почти в каждомъ селѣ имеется школа. Обращая преимущественное вниманія на уезды съ сплошнымъ молдавскомъ населеніемъ, мы видимъ, что означенные 113 школъ существуютъ для 782 селеній и для 52000 детей учебного возраста, так что вообще одна школа приходится болѣе чем на 7 селеній, а в частности: в Кишиневскомъ уезде на 4 села, въ Оргеевскомъ на 8, въ Ясскомъ от 9 до 10, а въ Сорокскомъ от 10 до 11 селъ; детей же учебного возраста приходится на одну школу: от 215 в Оргеевскомъ уезде, до 654 въ Сорокскомъ, а учится в нихъ, въ среднемъ въ годъ, не болѣе 49 человекъ в каждой из сельскихъ школъ, или всего не больѣе 5600 душъ на 782 селенія, так что не обучающихся остается болЪе 40000 детей школьного возраста относительно тѣх селеній, где нетъ школъ, положительно можно сказатъ, что тамъ дети вовсе не учатся, потому что поселяне не имѣют решительно никакой возможности послать детей ежедневно въ школу за нѣсколько верстъ, а иногда и десятковъ верстъ, особенно зимою, когда именно и учатся дѣти поселянъ, держать же ихъ тамъ на квартирахъ имѣютъ средствъ еще менѣе.

Третьею причиною можно назвать трудность обученія русскому языку, среди сплошного молдавского населения, а въ особенности поддержку знания русского языка, хотя на томъ уровнѣ, который даетъ школа. Прежде чемъ приступить к обученію грамотѣ, учитель, особенно же незнающій молдавского языка, долженъ дать детямъ понятіе о названияхъ разныхъ предметов по русски, так напр: беретъ онъ книгу и указывал на нее ученику, заставляетъ его затвердить, что показываемый предмет называется книга, потомъ переходить къ окну, скамьи и т. д. Выучивши нѣсколько названій ученик возвращается домой, гдѣ не слышитъ ни одного русского слова, и, на другой день приходит въ школу, перезабывъ половину, если не все из заученных названіи, и учитель долженъ вновь начинать ту же работу; наконец, когда ученик вытвердитъ 100, 200 названій, нужно переходить еще к боле трудному предмету, к вноошеніи дѣтямъ понятій объ отвлеченных частей рѣчи, слушащихъ связью именно существительныхъ и т. д. Но проходитъ учебное время, дети, на лѣто, расходятся по домамъ, для помощи родителямъ, и въ теченіи трех-четырехъ месечного отсутствія изъ школ успеваютъ перезабытъ болѣе половины выученного, и, такимъ образомъ, для учителя опять начинается утомительный трудъ возстановленія в памяти учеников забытого ими. При таких условіях, нельзя удивляться, что из сельских школъ выходятъ ученики с слабыми познаниями в русском языкѣ; отсюда же происходитъ и малый процентъ оканчивающих курсъ въ училищах, так что свидетельство об окончаніи курса владеют только успѣвающими в предметах обученія и, главное, в русскомъ языкѣ, на которомъ идетъ преподаваніе. Значительная масса дѣтей и не дожидается в школѣ окончания экзаменовъ, а разбирается родителями, для помощи в хозяйстве; затемъ, оставаясь среди населенія неговорящего по русски, забываетъ и то немногое, что пріобрѣло в школѣ; тоже самое случается и съ окончившими курсъ. Побывавшие въ военной службѣ молодые люди, в теченіи 4-5 летнего пребыванія в войсках, конечно, приучаются понимать русскій языкъ и объясняться на немъ довольно сносно, но возвращаясь въ свои родные села, опять начинаютъ забывать по русски.

При всем этом, однако же, нельзя не заметить, что число сель не знающихъ, но понимающихъ русский язык молдаванъ, с каждымъ годомъ начинает увеличиваться, как через посредство школы, так и от влияния военной повинности, в особенности же это заметно там, где есть училища. Следуѣщее поколеніе, выросшее под вліяніемъ русской школы и воинской повинности, несомненно будетъ уже стоять ступенью дальше в знаніи русского языка, чѣм нынешніе обитатели селъ; тем не менѣе, въ видахъ быстрейшего движннія по этому пути, необходимы были бы некоторые меры, на которые я считаю долгомъ указать.

Прежде всего необходимо было бы увеличеніе числа школъ, в этомъ отношении есть надежда на церковно-приходские школы, если можно будетъ рассчитывать, что эти школы будутъ учреждены во всех техъ селеніяхъ где еще нетъ училищъ, то это, разумеется значительно усилитъ распространенія русского языка между молдавскимъ населениемъ. Надѣется на умноженіе числа школъ при посредстве земства или сельскихъ обществъ, в настоящее время, не возможно; земство постоянно жалуется на недостаток средств, сельские же общества нередко подают прошенія о закрытіи существующих школъ, ссылаясь на тягость содержанія таковых. По этому, единственным средством, в этом отношеніе, следуетъ считать, возможно большее устройство школъ на средства государственного казначейства.

Для того, чтобы выходящія изъ школы дети не забывали хотя выученного, необходимо было бы иметь при каждой школе библиотеку для чтенія, откуда могли бы быть выдаваемы книги для чтенія грамотнымъ поселянамъ, как малолеткамъ, так и взрослымъ; на это обстоятельство я обращал вниманіе учебного начальства при первыхъ посещеніяхъ школъ. В настоящее время, при всехъ министерских школах имеется уже небольшіе библіотеки для внѣклассного чтенія, но библиотеки эти крайне недостаточны. Для подержанія большей связи между школой и бывшими учениками и для поверки ихъ познаній весьма полезны были бы воскресные собеседованія при школѣ учителя и священника съ грамотными поселянами, о прочитанномъ теми, что брал книги, о предметахъ христіанской нравственности и вообще о предметах общеполезных.

Усиленіе развитія хорового церковного пенія на славянскомъ языке послужило бы также къ усвоенію русского языка, а если бы, составленные, такимъ образомъ хоры, были пріучаемы къ пенію русскихъ песенъ

светского характера, по выбору учителя, то это могло бы иметь даже очень заметное вліяніе, так как стихотворная форма языка, особенно при пеніи, легче затверживается и усваивается.

Наконець, полезно было бы установить, чтобы при выборѣ должностныхъ лицъ, …волостные старшины и заседатели, сельскіе старосты, сборщики преимущество отдавалось всегда кандидату, знающему по русски, при одинаковой, конечно, наличности других данныхъ, обусловливающих выборъ достойныхъ людей.

Все эти меры, за исключеніем последней, могли бы быть проведены незаметно, так как принадлежать къ общепризнаннымъ полезнымъ способомъ народного образованія; что же касается последней меры то для проведенія ею потребуется вся та сдержанность и осторожность, которая необходима для избежания какихъ либо недоразумѣній неосмысленных догадок наиболѣе консервативной части населенія.

Переходя теперь къ последнему замечанію Вашего Высокопревосходительства на плохую обстановку и печальность учебныхъ пособій некоторыхъ инородныхъ училищъ, должен сказать, что замечаніе это всецело можетъ быть отнесено к школахъ подведомственнымъ училищнымъ советомъ, так как сельскія общества на содержаніе этих училищъ отпускаютъ недостаточные сумы, так папр: есть школы, этой категоріи, в Аккерманском уездѣ получающія всего 170 руб. годового содержанія. Большинство же таких училищ получаютъ 400 руб. и лишь самая незначительная часть 500 руб., тогда какъ министерскіе школы пользуются содержаніемъ от 600-900 руб. Поэтому в министерских школах и внешняя обстановка и личный персонал учителей следуетъ признать вполнѣ удовлетворительным.

В заключеніе долгомъ считаю высказать свое мненіе, что среди местного населенія, как въ вышихъ его слояхъ, так и в низшихъ не проявляется, видимымъ образомъ, упорно-страстныхъ стремленій к сепаратизму, или желаній къ соединенію съ единоплеменною Румыніею, а потому, съ этой стороны, для сліянія здешней окраиныъ съ остальною Россеію не можетъ встрѣтится непреодолимыхъ препятствій.

Прошу принять увереніе в совершенномъ почтеніи и преданности.
Вашего Высокопревосходительства покорный слуга Александр Константинович

Arhiva de Stat din regiunea Odesa, F. 5, inv. 1, d. 1507, f. 50-55.

P.S. Tehnica transcrierii documentului. Documentul se publică în limba originalului – rusă. La transcriere au fost păstrate particularitățile limbii documentului, nealterându-se modul de exprimare. De aceea, documentul este redat întocmai cum a fost scris, fără a interveni sau a corecta evidentele greşeli. Conținutul este publicat integral, fără prescurtări. În interesul unei cât mai exacte transcrieri s-au menținut particularitățile ortografice şi de punctuație specifice sec. al XIX-lea. La sfârşitul documentului se dau datele arhivistice care ar putea facilita persoanele interesate (îndeosebi cercetătorii ştiințifici şi studenții) în studierea variantei originale sau a altor documente legate de tematica respectivă.

Referințe:

1. Tomuleț V. Influența regimului de dominație țarist asupra genezei şi evoluției burgheziei comerciale din Basarabia (1812-1868). – În: In memoriam professoris. Mihail Muntean. Studii de istorie modernă. - Chişinău, 2003, p.157-158.
2. Tomuleț V. Basarabia în epoca modernă (1812-1918) (Instituții, regulamente, termeni). Vol.1. - Chişinău, 2012, p.8.
3. Arhiva de Stat din regiunea Odesa (ASRO), F. 5, inv. 1, d. 1507, f. 50.
4. Ibidem, f. 50 verso.
5. Ibidem, f. 51-51 verso.
6. Ibidem, f. 52-52 verso.
7. Ibidem, f. 54 verso.
8. Ibidem.
9. Ibidem, f. 54 verso-55.
10. Ibidem, f. 55.

Prezentat la 10.12.2012

CONSIDERAŢIUNI PRIVIND SPECIFICUL GENEZEI ŞI DEZVOLTĂRII CAPITALISMULUI ÎN ŢĂRILE ASIEI ŞI AFRICII

Dumitru SÎRGHI
Universitatea de Stat din Moldova

Analizând un şir de lucrări generale şi studii speciale, autorul evidenţiază unele trăsături specifice ale genezei şi dezvoltării capitalismului în ţările orientale.
Cuvinte-cheie: *capitalism, imperialism, colonialism, coexistenţă, simbioză, societate tradiţională, modernism.*

CONSIDERATIONS SUR LA SPECIFICITE DU PROCESSUS DE LA GENESE ET DU DEVELOPPEMENT DU CAPITALISME DANS LES PAYS DE L'ASIE ET DE L'AFRIQUE

En analysant une série des travaux généraux et des études spéciales, l'auteur a mis en lumière quelques traits spécifiques du processus de la genèse et du développement du capitalisme dans les pays orientaux.
Mots-clés: *capitalisme, impérialisme, colonialisme, coexistence, symbiose, système traditionnel, système moderne.*

Geneza capitalismului în lumea orientală a fost şi rămâne o problemă care a atras şi va atrage atenţia istoricilor, sociologilor, economiştilor etc. Acest interes este condiţionat de faptul că fără determinarea timpului şi formelor naşterii capitalismului în ţările Asiei şi Africii, fără elucidarea particularităţilor desfăşurării acestui proces nu poţi rezolva alte probleme, precum: structura socială şi tipul relaţiilor economice din aceste state în trecut şi în prezent, particularităţile civilizaţiilor orientale în diferite perioade ale istoriei moderne şi contemporane, nu poţi percepe caracterul mişcărilor anticoloniale de eliberare naţională şi socială etc.

Studiile consacrate problemei în cauză demonstrează că rezolvarea ei a fost şi rămâne un proces destul de anevoios, cauza fiind nu doar faptul că ţările orientale în perioada trecerii spre capitalism erau colonii şi semicolonii şi noile relaţii capitaliste au apărut şi s-au dezvoltat în condiţiile dictatului capitalului colonial, dar şi faptul că trecerea spre capitalism s-a realizat de la regiune la regiune, de la ţară la ţară în condiţii neomogene. Nivelul iniţial de la care aceste popoare au purces sau au fost propulsate pe făgaşul capitalismului era foarte diferit. Însuşi procesul genezei şi dezvoltării capitalismului a decurs lent, într-o perioadă de timp extinsă, în unele regiuni nefiind încheiat nici la etapa actuală. În ţările Asiei şi Africii pot fi observate coexistenţa şi simbioza celor mai diverse forme de capitalism şi structuri tradiţionale, o suprapunere de perioade (este dificil să sesizezi în spatele acestor forme eterogene generalul), lucru care a bulversat succesiunea etapelor genezei şi dezvoltării capitalismului: gospodăria naturală … mica producţie de marfă … producţia capitalistă; manufactura … fabrica şi uzina … trustul, sindicatul, corporaţia etc.; capitalismul clasic liberal … capitalismul corporatist … capitalismul corporatist etatist social orientat etc.

Adesea, modul de abordare a problemei în cauză, îndeosebi în istoriografia sovietică, a fost în mod direct influenţat de factorii ideologic şi politic. În anii 60-70 ai secolului trecut, când în legătură cu descompunerea sistemului colonial imperialist a apărut problema privind calea de dezvoltare a noilor state independente, istoricii sovietici acordau o atenţie deosebită determinării limitelor cronologice ale procesului de constituire a capitalismului în lumea orientală. Reieşind din postulatele abordării formaţionale a evoluţiei istoriei omenirii, cercetătorii tindeau să descopere embrioni ai capitalismului în perioada precolonială. Dezvăluirea potenţelor interne de dezvoltare a capitalismului corespundea, se pare, postulatelor ideologice din acele timpuri. Materialele acumulate deveneau încă un argument în confirmarea concepţiei condamnării totale a colonialismului ca fenomen istoric. Astfel, în aceşti ani au fost realizate studii, în care se demonstra că geneza capitalismului în ţările orientale s-a declanşat înainte de pătrunderea capitalului occidental [1]. V.M. Ştein, fost emisar al Internaţionalei Comuniste în China, istoric sinolog, în cadrul dezbaterii problemei privind geneza capitalismului în Orient, organizată în 1962 de Institutul Popoarelor Asiei al AŞ a URSS, declara: „În privinţa unor ţări din Orient chestiunea privind apariţia elementelor capitalismului până la invazia europenilor poate fi considerată rezolvată. Acest lucru se referă, în primul rând, la China ... în mare măsură, la India. Materialele concrete, care urmează a fi acumulate, vor permite să fie dezvăluit specificul şi gradul de intensitate a dezvoltării embrionilor capitalismului în ţările din Asia, dar care nicăieri n-au atins acel grad de maturitate care ar permite

să recunoaştem existenţa în ele a sectorului capitalist" [2]. Însemne ale capitalismului puteau fi considerate prezenţa relaţiilor marfă-bani, diferenţierea socială în cadrul obştii, prezenţa muncii salariate etc. Această modalitate de abordare avea menirea să demonstreze legitimitatea şi inevitabilitatea venirii epocii capitalismului în evoluţia omenirii. Adică, însăşi ideea legităţii istorice, văzută ca succesiune a formaţiunilor social-economice, îşi găsea încă o confirmare. Acelaşi istoric V.M. Ştein afirma: „Să-ţi închipui că în China domina starea de stagnare, în timp ce în Japonia feudalismul se dezvoltă, înseamnă să te dezici de învăţătura marxistă privind dezvoltatrea socială. Stagnare, îndeosebi în istorie, nu există. Deci şi în Orient feudalismul se transforma, şi în cadrul lui nu putea să nu apară elemente capitaliste... Nenorocirea acestor ţări... (China, India) a constat în faptul că invazia europenilor s-a produs înainte ca embrionii capitalismului să se maturizeze şi este firesc că dezvoltarea capitalismului a fost deformată în urma instaurării dominaţiei colonizatorilor" [3]. O astfel de abordare teoretică a problemei privind geneza capitalismului nu doar era ideologizată, dar era şi vulnerabilă în plan teoretic şi metodologic. Capitalismul era considerat ca fenomen global, care automat transformă toate părţile existenţei sociumului. Era îndeajuns să descoperi un însemn (spre exemplu, munca salariată) pentru a considera demonstrată geneza capitalismului.

Pentru că, în primul rând, în pofida aşteptărilor, cercetările empirice n-au confirmat, ci, din contra, au pus sub semnul întrebării concepţia procesului natural al genezei capitalismului în lumea orientală şi, în al doilea rând, iarăşi a intervenit politicul: în modul de abordare a problemei privind geneza capitalismului în ţările Orientului în anii 70-80 ai sec. XX au avut loc anumite schimbări. Deoarece ţările „lumii a treia" erau autsaiderii lumii contemporane, iar unele dintre ele au fost încadrate în „lagărul socialist", altele fiind numite „ţări ale orientării socialiste", a fost enunţată concepţia „căii necapitaliste de dezvoltare". Această abordare contrazicea concepţia despre formaţiunile social-economice. Evident că politicul şi ideologia s-au pomenit într-un dezacord evident. Se pare, această discrepanţă dintre politic şi ideologie a fost însă benefică pentru ştiinţă. La sfârşitul anilor 80 în istoriografie s-a încetăţenit termenul „societate tradiţională", lucru considerat de unii istorici echivalent cu renunţarea la concepţia formaţională de abordare a problemei privind progresul istoric [4]. Au fost înaintate mai multe moduri de abordare a noţiunii „societate tradiţională". Pentru unii istorici „societatea tradiţională este societatea în care peste 90% din populaţie activează în agricultură", pentru alţii „societatea tradiţională este societatea preindustrială". Alt grup de savanţi consideră drept „societate tradiţională societatea în care producţia pe cap de locuitor este strict plafonată şi în cadrul ei acest plafon nu poate fi depăşit ... societatea care în perioada precolonială n-a realizat trecerea pe calea industrială de dezvoltare" etc. [5]. Dar, prevalarea criteriilor social-economice în aprecierea progresului a condiţionat concluzia savanţilor, adepţi ai acestei concepţii, despre caracterul stagnant al „societăţii tradiţionale" [6].

Această concluzie era combătută de rezultatele cercetărilor efectuate de savanţii occidentali. Sinologul Feuerwerker în studiul său „Statul şi economia în China imperială tardivă" constată că „perioada secolelor X-XIX a fost perioada unei creşteri extraordinare, după măsurile societăţii tradiţionale, economice – populaţia şi producţia cerealelor a sporit de 5- 6 ori" [7]. Concomitent, în anii 80 ai secolului trecut au fost realizate şi primele studii de pe poziţiile abordării civilizaţionale a progresului istoric. Dar, la rândul său, abordarea civilizaţională, impunând în prim-plan sistemul de valori, religia, mentalitatea şi ignorând importanţa autonomă a economiei, a generat alunecare spre altă extremă.

Constatăm că procesul genezei şi dezvoltării capitalismului în Orient diferă esenţial de modelul occidental de constituire considerat „clasic". În majoritatea ţărilor din Orient în ajunul colonizării lor prevalau relaţii patriarhale sau tradiţionale. Doar în aşa state ca China, Imperiul Marilor Moguli, Japonia se desfăşurau transformări (deposedarea în masă a ţăranilor de pământ, constituirea pieţelor regionale şi dezvoltarea relaţiilor marfă-bani, manufacturile private, ideologia şi mişcările reformiste etc.), pe care istoricii sunt tentaţi să le definească drept componente ale procesului de geneză a capitalismului [8]. Din diferite cauze, aceste fenomene nu s-au generalizat şi, drept rezultat, la sfârşitul sec. al XVI-lea – începutul sec. al XVII-lea aceste state nu au păşit pe făgaşul capitalismului. China a fost subjugată de triburile manciuriene, returnată spre sistemul tradiţional şi până în 1911 va fi sub guvernarea dinastiei străine Qing [9]. Imperiul Marilor Moguli s-a destrămat sub loviturile marathilor şi afganezilor, fiind colonizat ulterior de către britanici [10]. În Japonia, odată cu instaurarea celui de al treilea shogunat Tokugawa, s-a realizat o nouă reeditare a relaţiilor tradiţionale medievale [11]. Or, dacă acceptăm poziţia istoricilor orientalişti [12], care localizează debutul procesului de geneză şi dezvoltare a capitalismului la hotarul secolelor XVI–XVII, atunci acest prim început a fost ratat. Orientul a întârziat în timp practic în comparaţie cu Occidentul cu două etape (cea a acumulării iniţiale şi genezei capitalismului şi a capitalismului de manufactură) pe calea evoluţiei capitaliste.

Fenomenul genezei şi dezvoltării capitalismului oriental a prins iarăşi contururi, luând amploare începând cu mijlocul sec. al XIX-lea. Veridicitatea acestui fapt este acceptată de majoritatea istoricilor. Însă, istoricul rus N.I. Krugov, implicat în discutarea problemelor metodologice privind geneza capitalismului în ţările Orientului în perioada postsovietică, consideră că istoriografiei sovietice a anilor 70-80 în abordarea problemei privind geneza capitalismului îi este imanent şi păcatul „europocentrismului", deoarece legând geneza capitalismului oriental de mijlocul sec. al XIX-lea această istoriografie „explică istoria ţărilor Orientului prin prisma istoriei Occidentului". Căci „acest hotar – încheierea revoluţiei industriale în Europa, dacă era un hotar şi pentru Orient, era doar în virtutea creşterii presiunilor din partea ţărilor occidentale" [13].

Acest proces de geneză şi dezvoltare a capitalismului oriental practic s-a suprapus în timp cu încheierea colonizării lumii orientale de către principalele ţări capitaliste şi cu crearea unui sistem colonial al imperialismului. Or, dacă între capitalismul occidental timpuriu şi colonialism nu exista o legătură directă (marile descoperiri geografice şi imperii coloniale au fost realizate de Spania şi Portugalia, regate pur feodale), atunci capitalismul timpuriu oriental şi imperialismul colonial s-au dezvoltat ca fenomene înrudite, aflate într-o legătură de cauzalitate evidentă. Imperialismul colonial a fost condiţionat de factori demografici, de motivaţii umanitare, ştiinţifice, religioase, de iniţiative personale, de necesităţi politice şi strategico-militare, dar şi de interese economice [14]. Revoluţia industrială a stimulat comerţul colonial: căutarea metalelor preţioase, materia primă pentru industrie (cupru, metale neferoase, bumbac etc.), noile debuşeuri pentru produsele manufacturate. Jules Ferry, unul dintre liderii politici ai Republicii a Treia franceze, deschis a menţionat că „politica colonială este fiica politicii industriale", iar Joseph Chamberlain, fost ministru de Externe şi şef al guvernului britanic, afirma în 1896: „Imperiul – acesta este comerţul" [15]. Realizarea acestor deziderate a necesitat dezvoltarea capitalismului în colonii şi semicolonii. Expansiunea colonială din a doua jumătate a sec. al XIX-lea a fost condiţionată şi de necesitatea investirii capitalurilor, devenite excesive în Occident, în lumea orientală în care atingerea scopului final – profitul – devenise mult mai lesnicioasă în comparaţie cu lumea occidentală. Cheltuielile de producţie în Occident spre această perioadă sporise esenţial. Rata plusprofutului de la capitalul productiv din metropole la sfârşitul sec. al XIX-lea era în medie de 3%, pe când în colonii – de 15%. Ca urmare, către 1917 veniturile burgheziei engleze de la capitalurile investite peste hotare (în principal în colonii) erau de 5 ori mai mari faţă de veniturile obţinute în urma comerţului extern [16]. Exportul de capital a generat starea când în industria din colonii predomina capitalul străin. În India la începutul sec. XX în industria postavului, a ţesăturilor de bumbac, industria zaharului, în gospodăriile de plantaţii peste 50% din capitalurile investite aparţineau englezilor etc. [17]. Drept urmare, către debutul sec. al XX-lea au fost colonizate 90,4% din suprafaţa Africii, 98,9% din suprafaţa Polineziei, 56,6% din suprafaţa Asiei, 27,2% din suprafaţa Americii. Din cele 140 mlrd. mărci investite peste hotare de către Marea Britanie, Franţa şi Germania 44 mlrd. (31%) reveneau Asiei, Africii şi Australiei [18]. Acest factor extern – imperialismul colonial – a fost adesea principalul printre factorii care au condiţionat dezvoltarea procesului de modernizare a ţărilor Asiei şi Africii, cauzele interne jucând un rol secundar, neesenţial. „Necesitatea realizării mărfurilor, a căror cantitate permanent creşte, goneşte burghezia pe tot întinsul globului pământesc… Prin perfecţionarea rapidă a tuturor mijloacelor de producţie şi prin înlesnirea nemărginită a mijloacelor de comunicaţii burghezia atrage în sfera civilizaţiilor toate naţiunile… preţurile ieftine ale mărfurilor ei sunt artileria grea, cu ajutorul căreia ea dărâmă toate zidurile chinezeşti … Ea sileşte toate naţiunile să-şi însuşească modul de producţie al burgheziei, dacă nu vor să piară; le sileşte să introducă la ele aşa-numita civilizaţie, adică să devină burgheze. Într-un cuvânt, ea îşi creează o lume după chipul şi asemănarea sa" [19]. Acest concept al „determinismului economic", expus de K.Marx şi F.Engels în „Manifestul Partidului Comunist", nicicând, aşa cum a arătat practica istorică, n-a funcţionat direct şi, de rând cu cauzele, economice au fost şi alţi factori la fel de importanţi care au contribuit la dezvoltarea capitalismului ca sistem social-economic [20]. Totodată, deţinătorii capitalului colonial, deşi obiectiv erau cointeresaţi în modernizarea lumii orientale, nu-şi doreau în persoana capitalului autohton un concurent, din care cauză mereu creau piedici în calea avansării acestuia. Jules Meline, unul dintre părinţii protecţionismului francez, afirma în 1899 că este necesar „de a descuraja anticipat orice tentative de industrializare, care ar putea apărea în coloniile noastre" şi „de a obliga posesiunile noastre de peste mare să procure produsele manufacturate în metropolă…" [21]. Totuşi, în pofida doleanţelor subiective ale purtătorilor capitalului colonial, sub influenţa factorilor obiectivi (coloniile şi semicoloniile au devenit parte componentă a pieţei mondiale capitaliste, a gospodăriei mondiale capitaliste, fiind încadrate în procesul diviziunii muncii la scară mondială), la începutul sec. al XX-lea în multe ţări ale Asiei şi Africii era deja prezent sectorul capitalist.

Generat în mare măsură de cauze externe (colonialismul şi apoi capitalul colonial... au jucat rolul decisiv al factorului extern... care nu doar a trezt structura traduțională a Orientului, dar şi i-a comunicat un nou ritm de dezvolare ascendentă... aceasta a fost condiția *sine qua non* pentru dezvoltarea ulterioară, pentru naşterea noii calități [22]), mai puțin fiind un rezultat al evoluției fireşti a lumii orientale), procesul genezei şi dezvoltării capitalismului în lumea orientală s-a desfăşurat într-un mod specific, distinct de calea pe care a parcurs-o capitalismul occidental.

Prezența şi dominația capitalului colonial practic a exclus concurența liberă, condiție *sine qua non* pentru maturizarea capitalului național autohton şi a făcut dificilă diferențierea antreprenorilor aborigeni: majoritatea antreprenorilor se ruinau, iar minoritatea, care se menținea pe linia de plutire, rămânea în rolul de partener inferior al colonizatorilor.

Majoritatea țărilor orientale a păşit peste faza capitalismului de manufactură. Apărând şi funcționând în scopul deservirii capitalismului străin, manufactura orientală constituia doar o parte a structurii economiei coloniilor şi semicoloniilor şi doar într-o măsură nesemnificativă determina dimensiunile reproducerii economiei coloniilor şi semicoloniilor în totalitatea sa.

În țările Asiei şi Africii au fost distincte şi sursele acumulării inițiale de capital. Au lipsit cu desăvârşire astfel de surse cum ar fi: comerțul extern neechivalent, expansiunea colonială, politica protecționistă de stat, înlesnirile fiscale etc. Însă, erau prezente alte izvoare: compradorismul, cămătarismul, specula, mita, formele arhaice de exploatare a producătorilor etc.

Drept urmare a transformării acestor țări în apendice agrare şi izvor de materie primă agricolă a metropolelor, capitalismul adesea era implementat mai rapid în gospodăria sătească. Gospodăriile de plantații, create de colonizatori, erau în esență întreprinderi capitaliste.

Încălcarea succesiunii etapelor de constituire şi dezvoltare a capitalismului în țările Orientului îşi află expresia în faptul că coloniile şi semicoloniile nu au cunoscut ca etapă deosebită în dezvoltarea civilizației industriale capitalismul de fabrică şi uzină, care va fi realizată aici doar după cucerirea independenții naționale de către popoarele orientale, adică după cel de al doilea război mondial.

Aşadar, în a doua jumătate a sec. al XIX-lea colonizatorii au devenit evident cointeresați în dezvoltarea economiei producătoare de marfă în colonii (marfă specifică – materie primă agricolă – inițial brută, apoi semifabricată, materii prime minerale), dar prin prezența şi acțiunile lor îngreuiau trecerea acestor popoare spre capitalism, făcând-o anevoioasă şi întortocheată. Prin întreaga lor activitate ei obiectiv au contribuit la apariția unor forme pestrițe de trecere la noile relații de producție, inclusiv la naşterea diverselor forme de capitalism, care au constituit baza reproducerii economiei coloniale decenii în şir până la căderea sistemului colonial mondial.

Încălcarea şi chiar întreruperea mersului firesc al dezvoltării social-economice a țărilor Asiei şi Africii în perioada genezei şi dezvoltării capitalismului constă în faptul că colonizatorii, în cazul când erau interesați, implementau în țările Asiei şi Africii forme superioare de capitalism – producția de fabrică şi uzină, ignorând faptul că societatea colonială încă n-a încheiat etapa preliminară de evoluție. Drept urmare, lumea orientală întră într-o nouă etapă, superioară, de dezvoltare pe părți, prin elemente în parte, în condițiile menținerii relațiilor precedente şi a înapoierii sale. Mai mult ca atât, colonizatorii au întrerupt legăturile interregionale ale țărilor coloniale, procesul constituirii pieței brațelor libere de muncă, echilibrul dintre ramurile economiei etc.

În urma influenței capitalului colonial asupra țărilor orientale pe parcursul celei de-a doua jumătăți a sec. al XIX-lea, în unele țări orientale a fost declanşat, iar în altele a fost accelerat procesul de tranziție de la societatea tradițională spre societatea capitalistă.

Capitalismul în colonii şi semicolonii nu putea să se afirme, aşa cum s-a afirmat în Europa, în cadrul unui sector unitar. Relațiile capitaliste apar şi se dezvoltă sub forma micii producții de mărfuri, a capitalismului cămătăresc, capitalismului negustoresc etc., principalul în plan cantitativ fiind capitalismul mărunt, iar paralel cu aceste forme bizare apar uneori şi întreprinderi capitaliste moderne – fabrici şi uzine.

În istoriografie există părerea precum că în condițiile colonialismului economia țărilor coloniale „s-a pomenit divizată în două sectoare – tradițional, care funcționa conform legităților gospodăriei naturale şi sectorul străin, apărut ca un corp introdus din afară de către colonizatori şi care era un fel de enclavă în economia acestor țări" [23]. În viziunea adepților acestei concepții, ambele sectoare se dezvoltau paralel fără a se intercala şi a se influența reciproc, menținându-se autonome timp îndelungat. Aceste poziții au la bază părerea lui V.I. Lenin, expusă în lucrarea „Imperialismul – stadiul superior al capitalismului", realizată de dânsul în 1916

în baza compilării operelor vestiţilor economişti britanici J.S. Mill şi J.A. Hobson, ale socialistului austriac Hilferding şi ale Rozei Luxemburg [24], care considera că în colonii în debutul sec. XX exista sectorul capitalist, însă acest sector a apărut nu în mod firesc, ci a fost introdus de către colonizatori şi apare sub formă de enclavă, rămânând străin aborigenilor [25].

Concomitent a fost enunţată şi altă părere – despre sinteza a două căi de dezvoltare social-economică pe parcursul întregii perioade a colonialismului [26]. Practica istorică a demonstrat că pe măsura pătrunderii tot mai semnificative a capitalului european în ţările Orientului, implementării de către colonizatori a noilor relaţii sociale tot mai evident devine faptul că colonizatorii nu erau în stare şi nici nu doreau să transforme radical societatea colonială, iar sistemul tradiţional nu mai era capabil să se menţină în starea veche. În colonii se observă un proces de influenţă reciprocă şi de interpătrundere a elementelor „vechi" şi „noi". În procesul acestei interacţiuni ambele componente treptat se acomodează una faţă de alta. Are loc o împletire, interpătrundere, simbioză a elementului „asiatic" cu cel „european". Pentru a se stabili în cadrul societăţii tradiţionale, capitalismul era obligat să accepte componente ale sistemului tradiţional, adică parţial să coboare la nivelul acestui sistem oriental, să împrumute forme perimate de activitate, pentru a avea posibilitatea să se implanteze mai profund în realitatea colonială. Colonizatorii conlucrau destul de activ cu cămătarii locali, cu cercurile compradore, cu antreprenorii autohtoni în procesul angajării forţelor de muncă, construcţiei întreprinderilor, cu negustorii locali pentru a-şi realiza mărfurile etc. Astfel, capitalul străin mai rapid obţinea supraprofiturile jinduite. Într-o măsură semnificativă acest lucru şi explică cointeresarea colonizatorilor în perpetuarea stării de înapoiere a coloniilor şi semicoloniilor.

Pe de altă parte, capitalul autohton, concurând şi colaborând cu cel străin, era obligat să se acomodeze la noile condiţii, să se ralieze la capitalul străin, prin formele de organizare, metodele de activitate, sistemul de exploatare a muncii etc. În rezultat, se desfăşura un proces specific de acomodare şi intercalare a două tipuri de capital care împreună formează sectorul capitalist al economiei înapoiate de tranzit a ţărilor orientale împovărate cu multiple şi semnificative reminiscenţe ale sistemelor tradiţional şi patriarhal.

Un grup de istorici orientalişti sovietici au consacrat problemei sintezei tradiţionalului şi modernului în lumea orientală un studiu special, încercând să demonstreze, dar de fapt să acomodeze concepţia formaţională de abordare a istoriei universale la noile realităţi politice, dar şi ştiinţifice, caracteristice mijlocului anilor 80 ai secolului trecut – perioadei restructurării gorbacioviste [27]. Savanţii L.Reisner, N.Simonia, A.Ionova, E.Galici, A.Gordon, A. Juravcki şi A.Petrov, toţi specialişti de bază ai unor instituţii universitare şi academice, reieşind din postulatul, considerat de dânşii axiomatic, că „cea mai evidentă trăsătură a evoluţiei societăţilor orientale din timpul expansiunii coloniale şi până în prezent este sinteza structurilor tradiţională şi modernă", au înaintat „problema sintezei tradiţionalului şi modernului ca parte componentă a învăţăturii despre dezvoltarea formaţională a societăţii umane" în scopul completării lacunelor condiţionate de ignorarea de către istoriografia marxist-leninistă a învăţăturii clasicilor K.Marx, F.Engels şi V.Lenin privind „fazele de tranziţie a dezvoltării formaţionale, adică a fazelor de evoluţie a societăţii, care se disting prin neomogenitatea formaţională sau caracterul sintetic (intercalării şi coexistenţei în compromis a elementelor structurale formaţionale eterogene la toate „etajele" societăţii – de la bază la suprastructură)" [28]. Fără îndoială, problema sintezei tradiţionalului şi modernului a fost şi rămâne una dintre problemele-cheie ale istoriei Orientului în epoca colonialismului. Dar, puşi sub presiunea comenzii politice şi ideologice să demonstreze încă o dată unicitatea caracterului ştiinţific al marxism-leninismului autentic, purificat de vulgarismele staliniste – hruşcioviste – bregneviste etc., autorii studiului practic au enunţat aceeaşi concluzie privind realizarea progresului istoric universal prin trecerea inevitabilă succesivă de la o formaţie social economică la alta superioară: de la sclavagism la feudalism, de la feudalism la capitalism şi de la capitalism la societatea fără clase antagoniste a prosperării generale – comunistă. Doar insistă asupra faptului că obligatoriu între aceste formaţiuni există faza de tranziţie, în cadrul căreia şi este prezentă sinteza elementelor sistemului perimat în decădere şi ale celui nou în ascensiune, adică sinteza tradiţionalului şi modernului. Spre deosebire de istoricii care considerau drept „societăţi tradiţionale" toate societăţile preindustriale, dându-i astfel acestei noţiuni un caracter general, autorii în cauză propun o altă abordare a noţiunilor „tradiţional - modern". Aceste categorii ei le consideră legate nemijlocit de tipul şi nivelul dezvoltării formaţionale, abordându-le ca „noţiuni concret-istorice", adică una şi aceeaşi structură social economică sau politică la o fază a evoluţiei formaţionale poate fi considerată modernă, iar la altă fază – tradiţională [29]. Deşi au avut ca instrument de verificare a adevărului istoric „loja lui Procrust" – teoria formaţională marxist-leninistă, totuşi autorii au şi anumite merite în dezvăluirea problemei

privind sinteza tradiționalului şi modernului în evoluția societăților orientale: ideea schimbării corelației dintre tradițional şi modern la diferite faze de evoluție a societăților coloniale; evidențierea faptului că tradiționalul în Orient nu se modernizează de la sine, dar anume în procesul de sinteză; părerea că sinteza în mod obiectiv este un compromis social; afirmația că rezultatul final al coexistenței este de obicei transformarea tradiționalului în modern, adică moartea s-au descompunerea tradiționalului, lucru obiectiv posibil dar nu şi inevitabil etc.

Mai puțin acceptabilă pare a fi indicația privind „antagonismul dintre tradițional şi modern, pentru că modernul (structurile formaționale în proces de naştere) este negarea tradiționalului (structurilor formaționale muribunde)". Cel mai elocvent exemplu al sintezei şi coexistenții tradiționalului şi modernului îl prezintă Japonia contemporană, care a construit o civilizație industrială modernă cu o față exclusiv tradițională japoneză.

Aşadar, putem concluziona că spre mijlocul sec. al XIX-lea în Orientul colonizat se dezvolta producția de mărfuri şi apăreau primii embrioni ai capitalismului. Naşterea firească, dar şi transplantarea capitalismului în colonii şi semicolonii în ultima treime a sec. al XIX-lea – începutul sec. al XX-lea a condiționat apariția, extinderea şi consolidarea sectorului capitalist, sector care în cadrul economiei orientale treptat a devenit dacă nu dominant cantitativ, atunci determinant calitativ. Acest sector a direcționat evoluția majorității societăților orientale pe întreg parcursul secolului al XX-lea, iar după eşecul proiectului sovietic al „orientării socialiste" de la sfârşitul acestui secol a devenit unicul reper ce ghidează evoluția acestei lumi. Consolidarea capitalismului autohton a constituit premisa obiectivă a inițierii şi dezvoltării mişcării anticoloniale de eliberare națională. Dialectica evoluției capitalismului mondial anume şi constă în faptul că, dezvoltându-se în colonii şi semicolonii, el generează şi acutizează contradicțiile care nasc mişcarea de eliberare națională şi socială a popoarelor orientale. În rezultatul consolidării şi afirmării capitalismului național în țările orientale, antagonismul dintre necesitatea cuceririi independenței coloniilor şi semicoloniilor şi sporirea dependenței lor în urma expansiunii imperialiste permanent se adânceşte şi se acutizează. Or, atingerea unui anumit grad de maturitate a sectorului capitalismului național în Orient constituie cauza fundamentală a declanşării crizei sistemului colonial al imperialismului şi dezvoltării aşa-numitului proces istoric „Trezirea Asiei", a acelui şir de revoluții care urmăreau scopul creării statului național – mediul cel mai adecvat necesităților dezvoltării civilizației industriale în lumea orientală.

Referințe:

1. О генезисе капитализма в странах Востока (XV - XIX вв.). - Москва, 1962; Генезис капитализма в промышленности. - Москва, 1963; Возникновение капитализма в промышленности и сельском хозяйстве стран Европы, Азии и Америки. - Москва, 1968.
2. Штейн А.Л. Были ли в экономике стран Востока элементы капитализма до вторжения европейских держав. - În: О генезисе капитализма в странах Востока (XV - XIX вв.), с.210-211.
3. Ibidem, p.210.
4. Кругов Н.И. Методологические аспекты изучения капитализма в странах Востока, с.390 // ntv.hist.asu.ru/biblio/brod3/389-393.html
5. История Востока. - Москва, 2000, т.1, с.7-13; Васильев Л.С. История Востока. - Москва, 1998, т.2, с.250-259; Теория «традиционное общество» и «модернизация». - În: Развитие азиатских обществ XVII – нач. XX в. Современные западные теории. Вып. 1. - Москва, 1990.
6. Кругов Н.И. Op. cit., p.392.
7. Развитие азиатских обществ XVII – нач. XX в.: Современные западные теории, вып.I. - Москва, 1990.
8. Гальперин А.Л. К вопросу о генезисе капитализма в Японии, с.5-24; Антонова К.А. О генезисе капитализма в Индии, с.17-196; Гамаюнов Л.С. Павлов В.И. Относительно уровня социально-экономического развития стран Востока до превращения их в колонии и полуколонии, с.363-394. - În: О генезисе капитализма в странах Востока (XV-XIX вв.); Социально-экономические проблемы генезиса капитализма. - Москва, 1984.
9. Новая история Китая. - Москва, 1972.
10. Новая история Индии. - Москва, 1961.
11. Гальперин А.Л. Op. cit., p.9.
12. *A se vedea*: О генезисе капитализма в странах Востока (XV-XIX вв.); Генезис капитализма в промышленности.
13. Кругов Н.И. Op. cit., p.391.
14. Berstein E. Milza P. L'histoire du XIX siècle. - Paris, 2000, p.489-508.
15. Ibidem, p.489.
16. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т.27, с.361.

17. Розалиев Ю.И. Новая и новейшая история стран Азии и Африки.- Москва, 1987, с.85.
18. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т.27, с.361.
19. Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч., т.4, с.427-428.
20. Max Weber. Etica protestantă şi spiritul capitalismului. - Bucureşti, 2003.
21. Berstein E. Milza P. L'histoire du XIX siècle, p.489.
22. Васильев Л.С. История Востока, т.2, с.412.
23. Rozaliev Iu.N. Op. cit., p.96.
24. Mill J.S. Principii de economie politică cu unele aplicări la filosofia socială; Hobson J.A. Problemele sărăciei şi şomajului; Dezvoltarea capitalismului contemporan; Imperialismul; Гильфердинг Р. Финансовый капитал; Люксембург Р. Накопление капитала.
25. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т.30, с.35.
26. Генезис капитализма в промышленности. - Москва, 1963; Эволюция восточных обществ: симбиоз традиционного и современного.- Москва, 1984.
27. Эволюция восточных обществ: симбиоз традиционного и современного; Социально-экономические проблемы генезиса капитализма. - Москва, 1984.
28. Эволюция восточных обществ: симбиоз традиционного и современного, с.5-7.
29. Ibidem, p.6.

Prezentat la 13.11.2012

INTELECTUL UMAN – ÎNTRE NATURĂ ŞI EVOLUȚIE

Galina MARTEA
Institutul de Ştiințe ale Educației

Mişcarea şi gândirea, care este viața între lumină şi întuneric, mişcarea şi gândirea, care este tendința continuă spre ceva nou, reprezintă conceptul evoluției în a te exprima instinctiv în mediul în care reuşeşti să te afirmi, reprezintă modalitatea de a reuşi să te exprimi cu lumea internă şi externă a naturii, a Universului. Mişcarea prin gândire, mişcarea prin lumină, mişcarea prin evoluție axează ființa umană în permanentă mişcare şi gândire spre o nouă dezvoltare, spre un nou intelect uman, spre un comportament uman mai performant cu element axat pe relația cu natura. Relația omului cu natura este elementul-cheie din care se compune expresia „Intelectul uman – între natură şi evoluție”.
Cuvinte-cheie: *gândire şi mişcare, ființă umană, natură, relație, existență, proces de dezvoltare, evoluție, intelect uman.*

HUMAN INTELLECT – BETWEEN NATURE AND EVOLUTION
Motion and thought that is the life between light and darkness, motion and thought that is the trend towards something new – this is the concept of evolution in expressing yourself instinctively in the environment in which you assert yourself, this is the way to be able to communicate with the internal and external world of nature and of the universe. Motion through thought, motion through light, motion through evolution – this focuses the human being onto a permanent path of motion and thought towards a new form of development, a new human intellect and an improved human behaviour in relation to nature. The human relationship with nature is the key element making up the concept “Human intellect – between nature and evolution”.
Keywords: *thought and motion, the human being, nature, relation, existence, evolution process, evolution, human intellect.*

Omul şi intelectul uman... Aceşti motori ai naturii – omul şi intelectul uman, întruchipați prin ființa umană, dictează şi mânuiesc viața pe pământ, cuceresc şi stăpânesc cuprinsul şi necuprinsul naturii prin a crea, prin a construi, prin a dezvolta, prin a perfecționa, prin a evolua şi, totodată, poate, prin a distruge şi a submina creația divină a Universului...

Omul şi natura... Într-o corelație de excepție bine creată şi construită, aceşti motori de esența ai Universului – omul şi natura – au reuşit să se îmbine şi să se regăsească într-un echilibru perfect şi enorm prin a-şi dezvolta şi perfecționa încontinuu capacitățile şi posibilitățile concepute prin gândire şi mişcare, prin a-şi satisface cerințele şi necesitățile vitale mereu în creştere. Atât omul, cât şi natura au reuşit în timp să-şi exprime existența prin modificări permanente, prin gândiri şi mişcări esențiale, pentru a-şi schimba încontinuu forma şi conținutul, pentru a-şi schimba esența printr-un proces continuu de dezvoltare dintre viață şi evoluție.

Aceşti factori substanțiali ai realității – viața şi evoluția, exprimați prin existență şi subexistență, au contribuit în timp la perfecționarea comportamentului uman, afirmându-se prin gândire şi mişcare.

Natura – esență şi conținut al creației divine, suportul fundamental al ființei umane – a cedat, în timp, în fața omului pentru a-i fi folosite şi a-i fi utilizate toate bogățiile terestre şi subterestre în procesul de dezvoltare umană, în procesul evolutiv al intelectului uman. Natura, conținut din conținutul Universului – prin dezvoltarea umană – a cedat în fața omului pentru a-i fi valorificate şi exploatate toate resursele naturale, materializate şi exprimate prin „materie, energie, spațiu şi timp”. Conform opiniei lui M.Ignătescu, anume materia, energia şi spațiul sunt ingredientele cele mai importante ale Universului [1]. Prin aceste valori de esență ale Universului, prin care omul a fost capabil să le exprime prin teorie şi practică, prin concepte şi afirmări, prin conținuturi şi forme, prin ştiință şi argumente, prin eforturi enorme realizate într-o realitate de neconceput, s-a dezvoltat şi a evoluat ființa umană, s-a dezvoltat şi a evoluat intelectul uman. Prin valorile nelimitate ale Universului, ale naturii, omul s-a afirmat progresiv prin gândire şi mişcare. Prin această afirmație de succes al dezvoltării umane, omul, totodată, s-a pierdut în spațiu şi în timp. Ca rezultat al acestora, omul şi-a pierdut din bunul simț, şi-a pierdut valorile morale şi spirituale, şi-a pierdut etica comportamentului ca valoare a ființei umane, considerându-se stăpânul cuprinsului şi necuprinsului din această galactică. Prin gândire şi mişcare omul s-a perfecționat, s-a dezvoltat, a evoluat şi în timp şi-a creat viziunea de a fi superior naturii, superior creației divine. Prin această viziune, omul consideră că este în drept de a face tot ce-şi doreşte în

întregul cuprins al Universului. Absurd şi ridicol. Însă, anume prin aceasta omul în evoluția mişcărilor şi a gândirii a pierdut sensul, simțul şi orientarea în acest proces evolutiv, prin care a încetat să sesizeze că prin comportamentul şi realizările sale de succes a devenit şi rămâne pentru viitor un răufăcător al naturii, un distrugător al creației divine, un duşman al Universului şi al galacticii în care trăieşte şi supraviețuieşte pentru a exista.

Omul, cu necesitățile sale mereu în creştere, a influențat şi a subminat Universul la nesfârşit prin gândiri şi idei, prin teorii şi afirmări, prin creații şi elaborări de tehnologii avansate, care, în timp, au îngenunchiat natura în fața acestui proces de evoluție, acestui proces de dezvoltare umană.

Omul, cu cerințele sale vitale exprimate prin necesitatea de a trăi şi a supraviețui prin existență şi subexistență, a transformat propriul său intelect într-o mişcare şi gândire continuă, prin care esența noțiunii de limită s-a pierdut în spațiu şi în timp. Noțiunea de limită pentru ființa umană s-a transformat într-un concept de neimaginat, s-a transformat într-un concept, prin care nu mai recunoaşte această noțiune. Necesitățile ființei umane, plasate între materialism, subiectivism, necesitate şi existență, au evoluat şi au crescut în timp, într-o măsură nedefinită şi exagerată, într-o măsură reală şi ireală a exigențelor prezente între realitate şi viață. Măsura reală şi ireală a necesităților umane în dimensiunile limitei şi ale nelimitei în contextul realității a evoluat în timp, a evoluat prin formă şi conținut, a evoluat prin existența proceselor tehnologice avansate elaborate şi create prin natură de om şi pentru om. Toate acestea, exprimate prin necesitățile ființei umane, s-au reprodus într-un materialism nelimitat, corelat doar prin esența gândirii, prin esența de a produce mari schimbări în evoluția omenirii, în evoluția intelectului uman. În lumina acestor teorii, Gerald Crabtree susține că anume necesitatea de a supraviețui a fost cea care ne-a dezvoltat inteligența [2].

Pe lângă materialismul reprodus de om prin necesitatea de a supraviețui în timp, necesitățile omului treptat s-au transformat şi într-o necesitate de a-şi perfecționa propriile capacități structurate în propriul intelect, care este încuibat în fiecare dintre noi, în fiecare persoană, în fiecare ființă umană. Fiecare persoană, fiecare om trăieşte şi se afirmă în limita şi la nivelul propriului intelect aşa cum îl simte şi îl percepe în interiorul său în dependență de mediul în care îşi trăieşte existența. Fiecare persoană încearcă să-şi exprime gândurile şi ideile aşa cum le simte, fiind dictate instinctiv în măsura rațiunii creierului. Modificările produse în dezvoltarea umană dintre trecut şi prezent au schimbat în esență gândirea ființei umane, intelectul uman, nivelul de inteligență, realizate prin aşa-numita evoluție. Deşi unii cercetători afirmă că inteligența umană se află într-un declin (opinia lui Gerald Crabtree), oricum considerăm că intelectul uman, prin inteligența sa, s-a reprodus ca un factor al schimbărilor prin care s-a dezvoltat, a evoluat, indiferent de rezultatele cu efecte pozitive sau negative. Oricum, inteligența umană prin intelectul sau este mereu în mişcare şi schimbare şi este subiectul teoriilor exprimate prin procesele evoluției.

Intelectul uman treptat materializat într-un concept „al inteligenței" a devenit o necesitate reală în a depăşi supraviețuirea şi, totodată, a devenit o necesitate, poate, ireală de a depăşi existența şi subexistența vieții dintre viață şi natură. În această ambianță a vieții, a naturii a evoluat ființa umană, s-a dezvoltat omul, creând şi dezvoltând totodată esența frumosului şi esența vieții de a trăi. În această metamorfoză a frumosului dintre intelectul uman, natură şi evoluție oricum se regăseşte omul – ființa umană cu aprecierile şi subaprecierile sale.

Omul şi evoluția, omul şi intelectul uman, omul şi natura – toate fac parte din natură, deoarece natura, la rândul ei, face parte din noi – ființa umană. Ființa umană, parte din natură şi natura, parte din ființa umană, formează câmpul magnetic corelat prin existență, formează câmpul real al proceselor corelate prin mişcarea timpului. Toate, la rândul lor, se compun prin expresia trăirilor corelate cu realizările omului prin natură şi de natură, corelate cu realizările experimentate de om şi pentru om. Toate, la rândul lor, fac parte din frumos, fac parte din natură, fac parte din om, fac parte din tot ceea ce dă posibilitate ființei umane de a crea, de a dezvolta, de a evolua. Acest concept „al frumosului" permite omului de a creşte prin mişcarea vântului ce poartă mereu schimbarea, permite omului de a fi parte din acest frumos, de a fi parte din natură, de a fi parte din Univers. În acest „frumos al naturii" şi „al frumosului", ca concept şi teorie, trăieşte ființa umană – omul – cu intelectul uman, evoluat în timp şi în spațiu prin natură. Ființa umană se regăseşte mereu în limita frumosului, în esența vieții, în esența pasiunii de a dezvolta propriul intelect, care, toate la rândul lor, sunt o experiență de viață. În această experiență de viață – proces al evoluției umane – se regăseşte omul, care este şi trăieşte mereu în noi aşteptări, în noi realizări, în noi gândiri. În această experiență a vieții, omul trăieşte şi există, trăieşte pentru a percepe plăcerea prin ştiință şi neştiință, trăieşte prin a şti şi nu a şti. Omul există şi realizează pentru a perfecționa trecutul şi prezentul, pentru a schimba viitorul. Omul, prin conținutul său, este creat pentru a schimba mereu ceva, este creat pentru a inventa mereu „plăceri" şi „neplăceri" în limitele existenței sale.

În această experiență evolutivă a vieții omul este mereu în căutare de noi întâmplări. În lumina acestor întâmplări, omul, prin intelectul său, se regăseşte mereu prin conceptul dilemei prin a trăi, prin a supraviețui, prin a submina şi a fi subminat. Omul se regăseşte în fața dilemei, cu prezentul şi viitorul său. Omul se regăseşte în fața dilemei, prin prezentul şi viitorul naturii. Prezentul şi viitorul omului şi al naturii în care aceştia se regăsesc zi cu zi. În pofida acestor regăsiri, acestor trăiri, acestor subminări, omul, oricum, nu încetează a gândi, nu încetează a crea, nu încetează a dezvolta propriile capacități prin aşa-numitul „concept al necesităților" şi prin aşa-numitul „concept al inteligenței". Conceptul „necesităților", conceptul „inteligenței", conceptul „intelectului uman" toate, la rândul lor, trăiesc şi respiră prin natură, trăiesc şi respiră cu natura, trăiesc şi respiră „din şi de pe umerii naturii". În această teorie a lucrurilor, omul, prin intelectul său, continuă să creeze şi, totodată, să-şi satisfacă necesitățile de existență şi subexistență în măsura posibilităților acumulate din natură şi prin natură. Dar, în această evoluție a mişcărilor nu ne rămâne decât să ne întrebăm: „Dar ce se întâmplă cu natura, dar ce se întâmplă cu Universul? Care este starea lor de spirit în prezent şi pentru viitor? Cum le sunt trăirile şi puterile de a merge înainte prin acest proces al dezvoltării umane, prin acest proces evolutiv al intelectului uman?"

Întrebări şi răspunsuri în fața unei dileme... Omul şi natura, intelectul uman între evoluție şi natură. Destul de sugestiv. Credem însă că între intelectul uman şi natură există şi vor exista divergente şi neînțelegeri. Divergente de ordin moral, care pun în pericol o creație divină prezentă în Univers – creația naturii şi a frumosului, creația omului şi a existenței. În acest context, ar urma pusă întrebarea cu privire la relația dintre natură şi om, dintre om şi existență. Şi totuşi, ne întrebăm: prezența şi existența acestor neînțelegeri între natură şi ființa umană sunt puse pe cântarul argumentelor?

Considerăm că da! Prin dezvoltarea umană, omul a pus mereu natura în pericol. Omul şi-a creat propriile ambiții din natură şi prin natură, din spațiu şi prin spațiu, pentru a depăşi necesitățile existenței. Natura, utilizată şi exploatată mereu în aceste interese şi necesități materialiste ale omului, a cedat mereu pozițiile şi mai continuă să le cedeze, fiind disponibilă să se dăruiască omului cu tot întregul. Totodată, omul, prin ambițiile de necesitate materială, nu sesizează că în acest proces al dezvoltării umane însuşi el este victima acestor ambiții şi neînțelegeri. Omul şi natura mereu în fața dilemei: „Cine este victima sau prizonierul intelectului uman? Cine este victima dezvoltării umane prin evoluția intelectului uman?". Ar fi greu de răspuns la aceste întrebări, fără a greşi sau a puncta pe poziția corectă a conceptelor şi argumentelor. În această teorie a răspunsurilor, atât omul, cât şi natura sunt prezenți pe orizontală şi pe verticală în procesele de dezvoltare şi evoluție, atât în contextul existenței omului în natură, cât şi în contextul de existență a naturii prin evoluția intelectului uman. Ar părea că totul este într-o corelație absolută şi perfectă, că totul este într-un proces definit şi nedefinit, într-un proces limitat şi nelimitat, într-un proces al perfecțiunii şi al erorilor, axate pe conceptul intelectului uman şi pe conceptul de existență a ființei umane şi a naturii.

Prin aceste discuții, s-ar putea spune că echilibrul perfect al dezvoltării umane ar fi şi este, poate, în favoarea omului şi ar fi şi este, poate, în defavoarea naturii. Dar, poate, şi viceversa? Aceste argumente urmează a fi discutate. Omul, care a depăşit limitele înțelepciunii şi ale existenței, a depăşit totodată şi hotarele perfecțiunii şi imperfecțiunii, a depăşit totodată încrederea şi neîncrederea în ceea ce realizează şi în ceea ce poate fi realizat şi creat în acest frumos al naturii şi al Universului. Omul cu mâna sa, cu tehnologiile avansate elaborate prin intelectul uman a atins culmile Universului, a atins acele valori divine, pe care, poate, nu ar fi fost în drept să le atingă. De ce toate astea, omul? De ce? Pentru că omul, fiind parte componentă a naturii, a fost înzestrat prin creația divină cu calități şi capacități capabile de a evolua în timp şi în spațiu. Omul, în fața naturii, a fost lăsat să mediteze, să gândească, să cucerească, să se perfecționeze, să utilizeze şi să folosească toate bogățiile Universului – bogății ce pot contribui la dezvoltarea umană, manifestate prin evoluția intelectului uman. Natura mereu i-a deschis omului porțile şi drumurile din Univers pentru a se realiza în timp. Natura, totodată, a fost, considerăm, mereu impotentă în fața omului, pentru că omul a ştiut mereu cum să-i provoace şi să-i cucerească slăbiciunile, pentru că omul a ştiut cum să-i exploateze bogățiile. Prin aceasta, omul şi-a creat şi viziunea de a fi superior naturii. Cât de absurd sună această ipoteză: „omul superior naturii".

Omul mereu cu necesități reale şi ireale în fața naturii. Omul, care îşi pierde cumpătul în fața succeselor şi insucceselor. Considerăm că, prin evoluția sa, omul şi-a pierdut înțelepciunea şi a pierdut respectul față de natură, a pierdut respectul față de sine. Omul creat prin natură este ființa care deseori ignorează prezența sa în Univers, ignorează prezența sa în natură şi crede, totodată, că este superior în toate. Prin aceasta, natura, la rândul ei, a pierdut din respectul față de om, față de sine. Natura cu trecutul şi prezentul său îşi simte viitorul

pierdut în această evoluție a schimbărilor, în această evoluție a dezvoltării umane. Natura devine tot mai tristă şi mai revoltată față de omul care își trăiește existența și subexistența în evoluția schimbărilor, prezentă prin intelectul uman. Revolta naturii se înscrie tot mai frecvent în viața omului cu modificări esențiale de formă şi conţinut, cu schimbări direcţionate prin bătaia şi puterea vântului, prin cantitatea şi mutaţiile apelor ce își revarsă râurile și mările în albia cuprinsului și necuprinsului, prin vibrațiile și respirația pământului în clipele de durere și meditație, prin lumina soarelui ce orbește tot mai frecvent lumina înțelepciunii. Revolta naturii vrea să orbească şi să frâneze, în timp, pasiunea omului, care doreşte să realizeze tot mai mult şi mai mult în această evoluție a schimbărilor. Totuşi, natura mai continuă să rămână a fi bunăvoitoare în fața ființei umane. Înțelepciunea naturii nu are limite. Natura mai crede și speră că ființa umană – omul – trăiește atât pentru sine, cât şi pentru bunăstarea creației divine din Univers.

Omul și natura – toate într-o mișcare, toate într-o schimbare continuă – mai încearcă să întâlnească împreună răsăritul de soare, care deschide o nouă formă de viață între noapte și zi, între zi și lumină; mai încearcă să petreacă împreună asfințitul de soare, care deschide o nouă formă de viață, mai liniștită, între zi și noapte, între zi și lumina întunericului...

Lumina de zi și de noapte este lumina ce dă viață ființei omenești. Lumina, prin care omul prin natură reușește să se afirme, reușește să creeze și să se dezvolte prin gândire și mișcare. Toate, la rândul lor, fiind prezente prin lumina existenței omului dintre trecut, prezent și viitor. Fiind prezente, totodată, prin lumea și omul ce fac parte dintr-un element al expresiei de dezvoltare umană prin lumină. Lumina, gândirea și mișcarea sunt punctul de referință prin care ființa umană reușește să se exprime prin realitatea vieții, definită și reprodusă în timp, ca proces evolutiv al intelectului uman, ca proces evolutiv al dezvoltării umane. Toate acestea fiind prezente în existența schimbărilor dintre om și natură.

Mișcarea și gândirea, care este viața între lumină și întuneric, mișcarea și gândirea, care este tendința continuă spre ceva nou, reprezintă conceptul evoluției în a te exprima instinctiv în mediul în care reușești să te afirmi, reprezintă modalitatea de a reuși să te exprimi cu lumea internă și externă a naturii, a Universului. Mişcarea prin gândire, mişcarea prin lumină, mişcarea prin evoluție axează ființa umană în permanentă mişcare și gândire spre o nouă dezvoltare, spre un nou intelect uman, spre un comportament uman mai performant cu elemente axate pe relația cu natura. Relația omului cu natura este elementul-cheie din care se compune expresia „Intelectul uman – între natură și evoluție".

Natura este lumina prin care există ființa umană. În aceeași ordine de idei, s-ar putea spune că natura și omul este aceeași lumină, natura și omul este aceeași creație în diversitatea frumosului din Univers. Fizicianul german Albert Einștein, creatorul teoriei relativității, argumentează că „ființa umană este o parte din tot, dintr-un întreg, pe care l-am numit „Universul". Ființa umană este o cantitate limitată în spațiu și în timp" [3]. Suntem de acord cu această afirmație, dar totuși considerăm că ființa umană corelată cu natura prin gândire şi mişcare în spaţiu şi în timp este o cantitate enormă în dezvoltarea umană, o cantitate enormă în evoluția intelectului uman.

Natura este spațiul, prin care omul a reușit să se afirme și să se perfecționeze. Natura este spațiul, prin care omul a reușit să-și modifice structura și conținutul, utilizând totodată bogățiile nemărginite ale Universului. Existența acestora se axează pe conținutul unei puteri magice, al unei puteri divine, al unei puteri ce știe să creeze și să existe în lumina spirituală a naturii și a ființei umane.

Omul și natura – o îmbinare de cuvinte, o îmbinare de culori, o îmbinare de lumini, în misterioasa dezvoltare umană, în existența intelectului uman, în conținutul dintre natură – om – evoluție...

Referințe:

1. Ignătescu M. Ingredientele Universului: materie, energie și spațiu. Articol publicat la 4 noiembrie 2012, postat în categoria: „Astronomie și astrofizică, Univers", pagina web: www.descopera.org/ingredientele-universului-materie-energie-si-spatiu.
2. Gerald Crabtree. Our fragile intellect („Intelectul nostru e fragil"). Trends in Genetics, SUA, 2012. - pagina web: http://bmi205.stanford.edu/_media/crabtree-2.pdf .
3. http://dincolo-de-limite.blogspot.nl/2011_06_01_archive.html; http://subiecte.citatepedia.ro/despre.php?s=spa%FEiu+%BAi+timp.

Prezentat la 17.12.2012

TENDINȚE ŞI TRANSFORMĂRI ALE COMUNITĂȚII MONDIALIZATE

Dumitru DODUL
Universitatea de Stat din Moldova

Constituirea unor grupuri mai largi decât cele naționale necesită şi constituirea unor noi ideologii, care să le satisfacă. Statul național, ce se considera absolut suveran, devine „prea mic" pentru a juca un rol real la scară planetară. Globalizarea implică o anumită unicitate şi este necesară conştientizarea faptului că lumea devine, pentru prima oară în istorie, un cadru social, economic dar şi cultural unic. În cazul în care în trecut practicile şi procesele sociale şi culturale puteau fi înțelese ca un set de fenomene locale, relativ independente, globalizarea face ca lumea să devină „un singur loc". Un alt aspect-cheie al globalizării presupune schimbarea şi, în mod special, în domeniul tehnologiilor avansate, în sectoarele transporturilor şi telecomunicațiilor, fenomen ce a contribuit esențial la constituirea spațiului comunitar global.
Cuvinte-cheie: *globalizare, societate de masă, istorie, cultură, mobilitate socială, identitate, conştiință.*

TRENDS AND CHANGES OF GLOBAL COMMUNITY
National state that is considered absolutely sovereign, is "too small" to play a real role on a global scale. Formation of larger groups than national groups requires also ideologies constitution that would satisfy them. Globalization involves some uniqueness and it is necessary to realize that the world becomes for the first time in history, a social, economic and cultural unique. If past practices and social and cultural processes could be understood as a set of local phenomena, relatively independent, globalization makes the world become "one place".
Keywords: *globalization, mass society, history, culture, social mobility, identity, awareness.*

Dezvoltarea tehnologică şi economică, mobilitatea ridicată, caracteristici esențiale ale contemporaneității, au dus atât la depăşirea hotarelor naționale în limitele cărora statele suverane îşi exercită dreptul la guvernare, cât şi la redirecționarea relațiilor dintre oameni şi instituții. Acest fenomen, cunoscut sub denumirea de globalizare sau mondializare, „termeni care ascund mai multe decât lasă să se înțeleagă", deschide un câmp larg de acțiune cercetătorilor din diverse domenii pentru a găsi răspuns la provocările timpului. În vederea abordării redimensionării aspectelor existenței devine necesară o analiză a proceselor ce duc la schimbările care au loc în cadrul sociocultural, ca rezultat al dinamizării relațiilor internaționale, inclusiv în baza schimburilor culturale, condiționate în mare parte de economia mondială. Pe măsură ce domeniul activităților umane se extinde dincolo de reglementările statului-națiune, regulile jocului au devenit „prea strâmte" şi necesită readaptări permanente cu scopul de a garanta o bună desfăşurare a relațiilor la diferite niveluri. Însă, rezultatul scontat, în loc să stabilească o transparență în diversele domenii ale activității umane, mai mult bulversează „opinia publică", dar şi experții în domeniu.

Marile probleme ale timpului nostru sunt semnele unei crize fundamentale care provine dintr-o viziune depăşită despre lume. Gândirea epocii moderne, care ne-a smuls din liniştea unității, nu ne mai satisface. Trăim astăzi un moment de fractură, o necesară schimbare de paradigmă şi aceasta nu doar în interiorul ştiinței, ci în întreaga noastră viață. Omenirea a ajuns la punctul în care poate observa şi analiza paradoxurile acelei epoci, readuse în discursul recent de fenomenul globalizării. Construind o piață unică a bunurilor şi informațiilor, globalizarea a revitalizat surprinzător forțele aparent adormite ale identității. Astfel, renaşterea identităților este privită ca ceva care iese din cadru, întrucât contrazice procesul istoric actual, care presupune o societate postindustrială, postcolonială, postnațională.

De aceea, istoria nu poare evita contradicțiile pe care omul trebuie să le îndure şi să le depăşească pentru atingerea scopului propus. Aceasta este drama cu care se confruntă oamenii şi grupările sociale. Faptele, acțiunile, viața unui om sunt prin excelență viața lui istorică. Omul şi istoria, din punct de vedere ontic, dar şi metodologic şi epistemologic, nu sunt entități antitetice polare. Ruperea omului de istorie ne apare tot atât de imposibilă precum ruperea istoriei de om, conceperea ei fără acei care o fac şi o trăiesc.

Omul este ființă istorică, produs şi creator de fapte istorice, obscure sau strălucitoare, de excepție unice, sau indefinit repetabile, din momentul constituirii sale ca subiect ce dă finalitate proprie şi sens acțiunilor şi conduitelor sale. De aceea, nimic din activitatea materială şi spirituală cu care omul a schimbat lumea şi conținutul epocilor nu scapă istoriei şi putem subscrie postulatul istoriei ca ştiință a omului.

Chiar dacă această ştiinţă rămâne permanent fragmentară, parţială, ne oferă doar fragmente ale aventurii umane, istoria conferă un sens ansamblului pe care nu-l poate epuiza.

Totodată, istoria este cea mai mare ispită a omului. Caracterul masiv al istoriei şi măreţia aparentă a proceselor care o compun se impun de o manieră extraordinară omului, care este literalmente zdrobit de ea consimţând să fie unealta devenirii istorice. Acesta este conflictul tragic care există între om şi istorie şi care este imposibil de soluţionat.

Din perspectivă escatologică, istoria este făcută de intervenţiile active ale personalităţilor istorice, dar istoria, în fond, nu ţine seama de persoană, de ceea ce are persoana unic, de neînlocuit, ireductibil. Istoria se interesează de general, chiar atunci când se ocupă de individual. O astfel de istorie se face pentru omul mediu şi „pentru mase" [1], dar omul mediu este o unealtă abstractă, nu o fiinţă concretă. Pentru omul mediu, orice alt om se transformă într-un mijloc. Această istorie stă sub semnul universalului şi generalului, amândouă dominând particularul şi individualul. Omul este obligat să accepte greutatea istoriei, el este incapabil să iasă din ea şi să se elibereze, căci destinul lui se realizează în istorie. Omul este fiinţa în care lumea istorică este prezentă şi cu care se intercalează din interiorul ei. Astfel, noţiunea de fiinţă istorică exprimă continuitatea devenirii umanului în dublul sens: cel al contemporaneităţii omului cu datele esenţiale ale structurii şi devenirii colective în care există, dar şi cel al actualizării datelor, care îl preced. Existenţa istorică este reflectată în conştiinţa istorică care reuneşte într-o matrice complexă şi contradictorie elemente ce exprimă niveluri diferite de cunoaştere şi înţelegere a ceea ce este istoria.

Angajând o anumită înţelegere a omului, a sensului vieţii, filosofia constituie, implicit, acel nucleu de elemente teoretice care formează punctul de plecare şi baza reflecţiilor asupra societăţii şi istoriei sale. Totodată, rezolvarea problemelor umane ale unui timp, întrevederea perspectivelor evoluţiei viitoare nu sunt posibile fără o cunoaştere perfectă a moştenirii umanităţii, fără o înţelegere clară a posibilităţilor de care aceasta dispune – două aspecte ce ţin esenţial de ceea ce numim conştiinţă istorică, de care filosofia nu poate face abstracţie în calitatea ei de concepţie despre lume şi viaţă [2].

Analiza conştiinţei istorice o considerăm indisolubil legată de aceea a creativităţii istorice. Prin creaţie, materială şi spirituală, omul îşi apropie lumea, se înalţă la conştiinţa de sine, prin care se opune lumii şi mizează pe raportul său cu lumea.

În concepţia istorică actuală, în care s-a încetăţenit ideea rolului subiecţilor în realizarea propriei deveniri, relaţia istorie-creativitate se impune de la sine. De asemenea, istoria este semnificativă nu doar pentru înţelegerea genezei conştiinţei de sine a unui popor, ci şi pentru analiza finalităţii creaţiei. Oamenii îşi făuresc ei înşişi istoria, dar şi-o făuresc nu după bunul lor plac şi în împrejurări alese de ei, ci în împrejurări care există independent de ei, împrejurări date şi moştenite din trecut.

Postmoderniştii subliniază caracterul relativ al construcţiei istorice, pornind de la faptul că în actuala lume nu este nimic ce ar corespunde unei esenţe, unui adevăr. După „moartea lui Dumnezeu" survine moartea celorlalte valori. Astfel, istoria îşi caută semnificaţia deosebită prin lansarea unui anumit proiect; raportându-se la acest proiect, faptele istorice capătă o anumită valoare. În sens mai larg, se insistă că ştiinţa istoriei nu ne poate oferi soluţii pentru determinarea perspectivelor din viitor. Din aceste considerente este inutilă căutarea unor principii sau legi generale ale istoriei. Lyotard, în „Condiţia postmodernă" [3], consemnează că societatea occidentală a pierdut încrederea în tot felul de ideologii care pretind să instaureze societatea paradisiacă. Acest fapt este cauzat de pierderea ideii de unitate atât pe plan conceptual, cât şi social. Astăzi societatea nu se mai concepe ca fiind o unitate ce ar dispune de posibilităţi foarte mari de a opera cu informaţia, ceea ce duce la o independenţă şi, în ultimă instanţă, la o trecere de la colectivităţi sociale la o stare a societăţii compuse din atomi individuali. Este unul din paradoxurile actuale, cunoscuta sintagmă „unitate prin diversitate" ce caracterizează o încercare de a construi o comunitate în baza principiilor şi valorilor general valabile, totodată o altă faţetă a realităţii fiind caracterizată de procesele dezumanizării, depersonalizării care sunt determinate şi de o mobilitate socială sporită în condiţiile tranziţiei nu doar de la o guvernare la alta, dar şi de trecerea la un alt tip de societate – societatea globală. Conştiinţa constituită în baza unor principii, norme şi valori este supusă unei redimensionări a acestora de noile condiţii de existenţă. Acest fenomen complex şi contradictoriu este însoţit de conflicte şi neînţelegeri, care nu au fost ocolite de nici o societate, stat sau civilizaţie. Important este ca schimbările respective să influenţeze în aşa fel perceperea lumii, încât tradiţia istorică, religia, originea să rămână factori de o primă importanţă [4].

Constituirea unor grupuri mai largi decât cele naționale necesită şi constituirea unor ideologii, care să le satisfacă. Astfel, se formează o nouă conştiinţă. Această conştiinţă este împărtăşită deopotrivă şi de cadrele de conducere ale companiilor transnaționale, de intelectuali, poeți sau pictori. Statul național, ce se consideră absolut suveran, devine „prea mic” pentru a juca un rol real la scară planetară. Nici unul dintre statele existente la etapa actuală nu-şi mai poate asigura de unul singur apărarea şi prosperitatea, nu poate preîntâmpina războaiele nucleare, catastrofele ecologice şi diminuarea resurselor. Despre o astfel de evoluție atenționează A.Toffler încă în anii '60 ai secolului trecut [5].

Un alt aspect ce denotă tendințele comunității mondializate ține de apariția şi constituirea *societății de masă*, sintagmă creată la sfârşitul secolului al XIX-lea pentru a descrie societățile moderne, în care formele tradiționale de asociere, precum comunitatea, clasa, etnicitatea, religia, au decăzut şi în care predomină formele de organizare la scară largă, birocratizate şi marcate de relații impersonale. Societatea de masă se caracterizează prin: dispersia spațială a membrilor săi, absența unor forme concrete de organizare, absența tradițiilor, valorilor şi credințelor comune, slăbirea autorității instituțiilor şi individualismul, consumul agresiv al unor bunuri culturale eterogene, produse în afara grupului, amplificarea izolării şi alienării indivizilor [6]. Cuvântul-cheie pentru societatea de masă este eterogenitatea. Dorința de mobilizare a sentimentelor şi a loialității pentru propria națiune şi de inducere a fricii şi urii pentru celălalt a determinat declanşarea unei propagande prin mass-media.

În societățile tradiționale, existența individului era determinată, pe de o parte, de mediul geografic, demografic şi socioeconomic, iar, pe de altă parte, de cel cultural. Ținem să subliniem că anume cultura unui popor reprezintă acel fond comun care ne determină individualitatea, capacitățile de acțiune, exprimare şi creativitate. Acest fond cuprinde tradiții, obiceiuri, istorie şi toate celelalte creații ale unui popor, care alcătuiesc, după cum menționează O.Spengler, sufletul culturii.

Apariția comunicării de masă, alături de alte importante creații ale civilizației industriale, aduc la schimbarea societăților; este vorba despre cel de-al „treilea val”, despre civilizația postindustrială sau informațională.

Tiparul, telefonul, radioul, televizorul şi Internetul au transformat relațiile dintre oameni într-un fenomen global, lucru care a dus la schimburi culturale intense. Culturile naționale încep să împrumute diferite elemente străine; acest proces de aculturație şi uniformizare poate duce inevitabil la realități foarte triste – la dispariția culturilor naționale. Unul dintre mediatorii acestor schimbări este şi mass-media guvernată în mare de legile profitului. Succesul la public – singurul criteriu viabil – a dus, în timp, la crearea unor produse culturale care trebuiau să răspundă cerințelor şi dorințelor „mulțimii”. Aceste creații sunt făcute la comandă, după standarde menite să-i uşureze publicului consumul. Teoriile comunicării de masă se concentrează pe factorii sociali şi culturali care intervin în relația societății cu mijloacele de comunicare şi au la bază ipoteze fundamentale despre comportamentul uman. Obiectivul acestora era să înțeleagă motivul pentru care indivizii reacționează, se comportă sau se adaptează, conform unor pattern-uri şi în urma unor stimuli ai comunicării de masă [7]. Perspectiva educației devine astfel un punct de pornire în studierea efectelor campaniilor mediatice, deoarece transmiterea de informații prin intermediul televiziunii, presei va produce modificări majore atât în gândirea umană la nivel individual, cât şi în dezvoltarea culturală la nivel colectiv. Atitudinile, convingerile şi comportamentul membrilor societății sunt modelate de sistemele socioculturale.

Astfel, socializarea este un fenomen prin care ființele umane întrețin o relație cu semenii, se adaptează la mediu şi se raportează la ceilalți. De asemenea, socializarea „reprezintă eticheta unui set de relații de comunicare complexe, pe termen lung şi multidimensionale, între indivizi şi diferiți agenți ai societății, care au ca rezultat pregătirea individului pentru viață, într-un mediu sociocultural” [8]. În acest sens, mijloacele de comunicare în masă joacă rolul de agenți ai socializării. Ele au o importanță crescândă în educarea „publicului larg”. Mass-media sugerează publicului ce comportament să adopte, cum să acționeze şi ce anume trebuie să înțeleagă dintr-un conținut mediatic. De aceea, studiul este orientat spre influențe directe asupra individului şi a societății. Este cunoscut faptul că unul dintre rolurile fundamentale ale culturii mediatice este producerea identității. Acest rol rezultă din funcția de socializare şi integrare pe care mass-media o îndeplineşte şi care a constituit identitatea post-modernă, caracteristică omului-masă.

Socializarea generează formarea individului, îl ajută să însuşească cultura în cadrul căreia se dezvoltă. Din perspectiva psihanalizei, individul trebuie să-şi controleze pornirile interioare, astfel încât comportamentele provocate de ele să nu fie în contradicție cu normele sociale. Tot în contextul social este căpătată şi concepția despre sine, prin interacțiunea cu ceilalți. Procesele sociale actuale duc la nivelarea individualităților,

fenomen caracteristic societății de masă, birocratizate şi consumatoare de cultură mediatică. În cadrul acestei comunități anxietatea devine boală psihică specifică epocii. Eu-l post-modern a pierdut adâncimea, coerența şi substanțialitatea. Subiecții au implodat în mase. Experiențele indivizilor sunt fragmentate, discontinue, disjunctive. Indivizii traumatizați sunt o celebrare a dispersiei schizoide, nomadice şi anomice. Ei dețin o identitate de piață: consumatori ai societății-spectacol, care degenerează într-o lume a anarhiei. Haosul cu care ne confruntăm astăzi este şi o consecință a dezvoltării tehnologice şi economice, datorită căreia un număr important al activităților umane se situează pe o scală mondială. Proces ce presupune transferul tehnologiilor avansate din statele occidentale în țările în curs de dezvoltare. Însă, schimbările respective duc la creşterea şomajului în statele dezvoltate, fenomen specific perioadelor de criză, caracteristică generală a societăților avansate la etapa actuală.

Globalizarea implică o anumită „unicitate" şi este necesar a conştientiza faptul că lumea devine, pentru prima dată în istorie, un cadru social şi cultural unic. În cazul în care în trecut practicile şi procesele sociale şi culturale puteau fi înțelese ca un set de fenomene locale, relativ „independente", globalizarea face ca lumea să devină „un singur loc". Acest fapt este exemplificat, în mod evident, de modul în care relațiile economice ale statelor se încadrează într-o economie capitalistă globală şi de modul în care efectele proceselor industriale locale asupra mediului pot deveni rapid probleme globale. Se poate observa că atât conceptul de globalizare, cât şi procesele empirice pe care acesta le descrie, au o anumită înclinație spre „unitar".

Unicitatea globală mai poate fi abordată şi din perspectiva care determină din ce în ce mai mult relațiile sociale şi, în acelaş timp, drept cadru de referință prin care indivizii îşi concep existența, identitățile. Acest fapt nu întotdeauna implică o uniformizare simplistă de asimilare a „culturii globale", ci mai degrabă o comunicare de pe poziții egale, o interdependență spontană a culturilor, ceea ce o distinge net de „imperialismul cultural", caracterizat de premeditarea efectului omogenizator. Totodată, acest subiect readuce în discuție procesul de aculturație, favorizat de politicile de asimilare a culturilor dominate, care reprezintă un pericol pentru culturile „minore".

Procesele sociale actuale, migrațiile în masă, mobilitatea sporită – caracteristici de bază ale globalizării, redefinesc identitatea concepută ca sistem autoreglator, care reacționează la orice schimbări. Astfel, la indivizii care migrează dintr-un mediu cultural în altul sistemul identitar nu totdeauna recunoaşte pattern-urile familiale sau alte elemente caracteristici țării din care au plecat. Aceste schimbări ulterior provoacă un dezechilibru în sistem. Însă, conform teoriei sistemelor, orice dezechilibru în cadrul unui sistem poate fi reversibil şi poate avea capacitatea să restabilească echilibrul într-o nouă formă; în cazul nostru, putem menționa despre adoptarea unor noi pattern-uri culturale, temporare, sau... în dependență de individ şi de circumstanțele create în/sau de țara gazdă.

În acest sens, un pericol pentru culturile minore prezintă aceste schimbări (migrațiile în masă, mobilitatea sporită), care duc la golirea statului național de conținutul său identitar național şi cultural. Din aceste considerente, menționăm că mobilitatea socială, caracteristică atât concetățenilor noştri, cât şi reprezentanților majorității statelor din Estul Europei postcomuniste, le permite acestora, alături de adaptabilitatea sporită pentru orice loc din spațiul european, să se integreze rapid în procesul de globalizare atât în plan noosic (spiritual), cât şi social şi economic.

Un alt aspect-cheie al globalizării presupune schimbarea, în mod special în domeniul tehnologiilor, inovațiilor, în sectoarele transporturilor şi telecomunicațiilor, despre care se crede că au avut o contribuție primordială la crearea spațiului comunitar global. Pe de o parte, mondializarea, devenită, în acest sens, o mişcare universală, presupune o atitudine specifică față de liberalizarea relațiilor economice şi presupune, de fapt, declararea unui anumit teritoriu (oraş, municipiu, stat, de exemplu) ca teritoriu internațional, mondial, cu responsabilități şi drepturi la scară internațională. Însă, important este că regulile jocului sunt elaborate de „marii" actori economici, politici, din care considerente şi persistența standardelor duble, care au un impact negativ asupra tuturor. Pe de altă parte, redusă la conceptele economice, se poate spune că globalizarea contrastează cu naționalismul economic şi cu protecționismul. Este înrudită cu economia de piață liberă şi cu neoliberalismul. Împarte unele din caracteristici cu internaționalizarea, în special atunci când vorbim despre penetrarea hotarelor statelor naționale. Formarea spațiului comunitar global presupune o mai mare apropiere între diferite părți ale lumii odată cu creşterea posibilităților de schimburi personale, înțelegere mutuală şi prietenie între cetățenii „internaționalizați" şi crearea civilizației globale. Însă, una dintre marile probleme ale globalizării ține de reducerea surselor de fragmentare şi de slăbire a coeziunii sociale, a sentimentelor de

frustrare ale unor grupuri şi comunităţi, pe fondalul „ciocnirilor dintre civilizaţii" [9]. În acest context, o provocare ce necesită o ripostă imediată ţine de funcţionalitatea sistemului internaţional, în condiţiile intensificării relaţiilor dintre aceste părţi. Ţările dezvoltate, ca principali actori în spaţiul mondial, au o responsabilitate sporită în coordonarea politicilor economice, în condiţiile în care evoluţia economiilor acestora se sincronizează. În acelaşi timp, marile economii sunt obligate să dovedească o deosebită inteligenţă politică şi generozitate în abordarea problemelor legate de comerţul internaţional şi de relaţiile financiare internaţionale. Fără o astfel de coordonare, riscurile unor recesiuni paralizante cresc. În acest context, menţionăm eficacitatea nulă sau foarte redusă a instituţiilor actuale în guvernarea problemelor globale [10]. În concluzie, considerăm că globalizarea, concepută sub forma „noii economii", presupune o contractare a spaţiului şi o redimensionare a timpului. Astfel, noua entitate/civilizaţie sau noile entităţi ne transformă în producători ai propriei noastre identităţi, ne oferă o imagine mai complexă a propriei personalităţi, dar această imagine este, totodată, şi un produs al noilor instituţii, care şi-au creat actualele paradigme în cadrul transformărilor sociale şi, la rândul lor, au stabilit tiparele în care se poate manifesta individul.

Referinţe:

1. Bondur G.G. Construcţia nihilistă a lumii sociale // Hermeneia. Revistă de studii şi cercetări hermeneutice, 2006, nr.6, p.113-133.
2. Crişan V., Puha E. Conştiinţa istorică. - Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1989.
3. Lyotard J.F. ConditiaPostmoderna. - Bucuresti: Babel, 1993.
4. Godin C. Sfârşitul umanităţii. - Chişinău: Ştiinţa, 2005.
5. Toffler A. Şocul viitorului. - Bucureşti: Politica, 1973.
6. Coman M. Introducere în sistemul mass-media. - Iaşi: Polirom 1999.
7. DeFleur M., Ball-Rokeach Sandra. Teorii ale comunicarii de masa. - Iaşi: Polirom, 1999.
8. Ibidem.
9. Bondur G.G. Construcţia nihilistă a lumii sociale // Hermeneia. Revistă de studii şi cercetări hermeneutice, 2006, nr.6, p.113-133.
10. Ştefanachi B. Filosofia Noii Economii. Modalitate de legitimare a liberalismului. - Iaşi: TIPO MOLDOVA, 2005.

Prezentat la 03.12.2012

CONCEPTUL LUMILOR FRACTALICE ÎN ROMANUL *ORBITOR* DE MIRCEA CĂRTĂRESCU

Maria ŞLEAHTIȚCHI
Universitatea de Stat din Moldova

Mircea Cărtărescu, scriitor român din Generația '80, a publicat unul dintre cele mai voluminoase romane din literatura română. Romanul *Orbitor* este construit după un concept naratologic inedit. Autorul face sinteza literară a unor teorii gnostice – din filosofie şi ştiințele exacte – asupra construcției universului şi o narează din două perspective simultane: cea cosmică şi cea umană. La baza acestei construcții stau următoarele noțiuni: fractal, holon, holarhie. Lumea în romanul *Orbitor* se constituie dintr-o pluritate de lumi, mişcându-se necontenit în forma unei spirale fractalice. Eul narator răsuceşte mereu firul istoriei în ordinea aceleiaşi lumi fractalice.
Cuvinte-cheie*: roman, postmodernism, fractal, prototext, holon, holarhie.*

THE CONCEPT OF FRACTAL WORLDS IN THE NOVEL *BLINDING* BY MIRCEA CĂRTĂRESCU

Mircea Cărtărescu, a Romanian writer of the 80's Generation, published one of the most voluminous novels of the Romanian literature. The novel *Blinding* is built on a unique narrative concept. The author makes a literary synthesis of some Gnostic theories - from philosophy and science - about the construction of the Universe, narrating it from two simultaneous perspectives: the cosmic and the human one. The following notions lay at the basis of this construction: fractal, holon, holarchy. The world, in the novel *Blinding*, is made of a plurality of worlds, constantly moving in the form of a fractal spiral. The narrator's self always twists the story's thread according to the order of the same fractal world.
Keywords*: novel, postmodernism, fractal, prototext, holon, holarchy.*

„Mircea adevăratul, cel care nu scria, ci sculpta
o lume fractalică, într-o sticloasă carne neuronală".
(Mircea Cărtărescu, *Orbitor* [1])

Mircea Cărtărescu publică cele trei volume ale romanului *Orbitor* pe întinderea a mai bine de un deceniu (*Aripa stângă*, în 1996; *Corpul*, în 2002; *Aripa dreaptă*, în 2007), fiind cea mai amplă pânză epică din istoria literaturii române, numărând peste o mie de pagini. Lansarea proiectului a surprins critica literară. Nicolae Manolescu afirma în legătură cu aceasta: „Nimeni n-a mai scris la noi o proză atât de densă şi de profundă, populată de făpturi deopotrivă reale şi simbolice, de fluturi ori de păianjeni colosali, atrasă magnetic de promiscua subterană psihanalitică şi luminată totodată de splendide curcubeie cereşti [...]. Cu toate scăderile sale, dar şi cu paginile geniale, este un roman excepțional" [2]. Astfel, în majoritatea lor, criticii au salutat şi au apreciat eforul şi ambiția scriitorului, dar s-au auzit şi voci care au pus la îndoială proiectul lui Cărtărescu. Două reacții imediate la apariția celui de-al treilea volum, ale unor critici tineri, de formație şi viziuni mai noi, ar fi de invocat, fiind exemplare pentru generația lor. Astfel, Cosmin Ciotloş îşi deschidea cronica *O decalogie* din revista *România literară* cu un entuziasm greu de stăpânit: „De curând a apărut în librării cel mai bun roman din literatura română a ultimelor cinci decenii. Cartea, continua el, este „enormă", „al cărei vis şi a cărei fibră constau în însăşi scrierea ei. A cărei protologie şi escatologie se asociază fericit cu pagina de gardă şi cu caseta tehnică" [3]. La cealaltă extremă se situa criticul Costi Rogozanu, cu o atitudine rezervată, exersând cu ostentație poza criticului echidistant, care nu se extaziază în fața operei confratelui scriitor. El îşi încheia cronica în stil sentențial, fără echivoc, constatând că romanul „e obositor, e de citit din când în când de dragul scriitorului Cărtărescu, un tip care şi-a câştigat meritul de a-ți putea servi experiment de orice fel, nu e nici marele eveniment anunțat, nici cel mai mare roman din secolul XXI, nu e nici cea mai bună carte a scriitorului cu pricina. O înscriem în categoriile straniu, ciudat, prolix, o aşezăm în istoriile literare şi aşteptăm să vedem ce se va întâmpla" [4]. În critica literară din Basarabia romanul lui Cărtărescu află o receptare profesionistă în revista *Contrafort*, singura publicație care a scris aici despre roman. Prin urmare, după apariția celui de-al treilea volum al *Orbitorului*, Vitalie Ciobanu, redactorul-şef al revistei, care urmărise îndeaproape şi comentase cu atenție apariția celorlalte două volume, menționa în ampla sa cronică *„Evanghelia"*

după Cărtărescu. Trilogia Orbitor la final că „apariția volumului *Orbitor. Aripa dreaptă* (Humanitas, 2007) încununează marea încercare a lui Mircea Cărtărescu de a concura tot ce s-a scris în materie de proză în literatura română „de la origini până în prezent". Această limită, prea apropiată, a orizonturilor naționale în ce privește romanul ca gen, preciza Vitalie Ciobanu, i-a nutrit constant ambiția unei cărți de anvergură, orgoliul unei opere monumentale care să-și contemple de la înălțime siderală, dacă se poate, nu doar preopinenții de acasă, ci – mai important – să-și înfrunte cu succes concurența externă, să o surclaseze chiar, inversând termenii unui blestem transistoric: cel al respirației scurte, al eternului început, al lucrului făcut să se surpe, implacabil, sub zodia incurabilă a nepăsării și deriziunii balcanice" [5].

Ieșind din spațiul atitudinilor în controversă asupra romanului, atenția noastră se îndreaptă spre conceptul acestei construcții literare. De altfel, moto-ul sugera scopul exegezei: să definească un concept narativ, o formulă de construcție, o perspectivă de reprezentare a lumii. Dar înainte de a desface „conceptul lumilor fractalice", precum sugerează titlul intervenției noastre, am găsit oportun să invocăm îndoiala prozatorului față de conceptele teoretice ca atare. În februarie 2006, la întâlnirea cu membrii Clubului de dezbateri teoretice *Phantasma* de la Cluj, condus de scriitorul și profesorul Corin Braga, Mircea Cărtărescu își arătă neîncrederea în concepte: „V-aș fi adus un concept, ca acel trandafir absent din orice buchet al lui Mallarme, afirmă el, dacă aș crede în concepte în primul rând, și apoi dacă aș fi în stare să concep un astfel de concept" [6].

Din cele trei argumente invocate de scriitor în ampla sa confesiune îl reținem pe cel din urmă care explică natura relațiilor dintre textele cărtăresciene și marile lucrări „gnostice", în sensul de lucrări care ne propun formule de cunoaștere a lumii. „Al treilea și cel mai important motiv pentru care am mefiență față de concepte, afirmă autorul *Orbitorului*, este cel al iubirii mele pentru Wittgenstein, primul dintre filosofii europeni care și-au manifestat îndoiala și neîncrederea în privința Ideii platonice. Ce este un concept decât trecerea în sferă intelectuală a Ideii lui Platon? Wittgenstein este primul care se îndoiește de faptul că există ceva de felul unui concept al unui copac sau al unei frunze în care există cumva trăsăturile tuturor copacilor sau ale tuturor frunzelor care există în realitate. [...][1] . În ultima sa scriere, *Investigații filosofice*, Wittgenstein asemăna limbajul cu o trusă de scule, în care există un ciocan, un clește, cuie, un borcănel de clei, o șurubelniță și multe alte lucruri" [7]. Prin urmare, răsturnând în fața cititorului „trusa sa de scule", scriitorul îl îndeamnă să le identifice rolul în construcția meșterului.

Precum se știe, Mircea Cărtărescu a debutat în 1980 cu volumul *Faruri, vitrine, fotografii*, despre care criticul Nicolae Manolescu afirmă în monumentala sa *Istorie critică a literaturii române. 5 secole de literatură* că „promitea un mare poet"[8].

Din momentul lansării, criticii au observat marea pasiune, am spune chiar obsesia lui Mircea Cărtărescu pentru limbaj, pentru „inventivitatea lexicală". „Întâiul lucru care s-a observat la el, remarca directorul revistei *România literară*, era plăcerea cuvintelor. Rareori un poet a fost astfel vorbit de cuvintele sale ca Mircea Cărtărescu. Nu în sensul stupid, de inconveniență verbală; căci aproape totul e la locul lui, în aparent nesfârșitele lui poeme, și inteligența stă cu ochii deschiși la căpătâiul inventivității lexicale" [9].

La aproape un deceniu de la debutul poetic, afirmat deplin ca poet postmodernist, ocupând un loc sigur în topul optzeciștilor, Mircea Cărtărescu scotea în 1989 la editura Cartea Românească prima sa carte de proză, *Visul* [10], care se dovedi „cu nimic inferioară poeziei" [11]. Am fi putut trece peste această buclă de biografie literară dacă toate cele enunțate mai sus nu ar fi convers, în mod firesc, spre această apariție editorială, care se dovedi tocmai lucrarea ce anunța conturarea unui *concept în mișcare*: onirismul metafizic, ancestral, obsedant al universului narativ cărtărescian. Volumele următoare [12] au marșat pe aceeași traiectorie a

[1] Detaliile din amplul citat de mai sus pot fi găsite aici: „El s-a îndoit de faptul că mintea noastră operează cu astfel de imagini abstracte și a încercat să înlocuiască această idee de concept abstract care întruchipează sintetic toate trăsăturile clasei pe care o reprezintă cu faimoasa imagine sau metaforă a asemănărilor de familie. El a arătat că nu există o sinteză abstractă a tuturor obiectelor aparținând unei clase, ci foarte multe asemănări de familie, așa cum membrii unei familii au câte doi aceeași culoare a ochilor, câte doi sau trei aceeași formă a feței, alții aceeași formă a nasului, dar nici unul dintre ei nu întruchipează de fapt toate trăsăturile familiei, putând sta ca un fel de sinteză, ca un portret-robot al întregii familii. Pentru toate aceste motive, m-am gândit nu să vă aduc astăzi, aici, spre dezbatere, un nou concept, ci să vă prezint câteva dintre instrumentele, până la un punct subconștiente sau inconștiente, de la un punct încolo foarte conștiente și foarte teoretice, cu ajutorul cărora am încercat să îmi scriu textele, propriu-zis, de-a lungul unei evoluții (combinate, vai, cu destule involuții) spirituale și literare. Aceste instrumente pe care doresc să vi le prezint aici sunt un fel de jocuri de limbaj wittgensteiniene, între care nu există decât asemănări parțiale, asemănări de familie".

discursului narativ, care se constituia, precum afirma autorul la dezbaterea de la Clubul *Phantasma*, din aşa-zisele prototexte[2] – „texte foarte vechi scrise în clasa a V-a, a Vl-a, primele mele «romane»", care au devenit obsesii ale scrisului său.

Prototextele: *Mendebilul*

Unul dintre textele de referinţă din proza lui Mircea Cărtărescu este nuvela *Mendebilul* [14]. Cu ea autorul pune începutul unui şir de naratori de vise, deşi nu am putea fi îndreptăţiţi să afirmăm că proza lui Cărtărescu este onirică în sensul în care a intrat în istoria literaturii „grupul oniricilor". *Mendebilul* este prima lucrare în care universul este construit prin misteriosul, la acel moment, concept al fractalilor.

> „Doar ca să vă faceţi o idee, se destăinuieşte naratorul- scriitor, notez aici, numerotate, puţinele astfel de teorii, pe care mi le amintesc, rostite de Mendebil în serile roşii ca flacăra sau în dimineţile albastre, cu ziduri galben-sclipitoare, de la Scara Unu:
>
> 1. În capul meu, sub bolta ţestei, se află un omuleţ, care seamănă perfect cu mine: are aceleaşi trăsături, se îmbracă la fel. Ce face el, fac şi eu. Când el mănâncă, eu mănânc. Când el doarme şi visează, eu dorm şi visez exact aceleaşi vise. Când el mişcă mâna dreaptă, o mişc şi eu pe a mea. Pentru că el e păpuşarul meu.
>
> Dar bolta cerului nu e decât ţeasta unui copil uriaş, care şi el seamănă prefect cu mine: are aceleaşi trăsături, se îmbracă la fel. Ce face el, fac şi eu. Când el mănâncă, eu mănânc. Când el doarme şi visează, eu dorm şi visez exact aceleaşi vise. Când el mişcă mâna dreaptă, o mişc şi eu pe a mea. Pentru că eu sunt păpuşarul lui.
>
> Lumea din jur este la fel pentru mine şi pentru el. Şi pe păpuşarul meu şi pe păpuşa mea îi înconjoară câte un Luţă şi Lumpă şi Mimi şi voi, toţi ceilalţi, şi care sunt la fel ca voi. Capacul acesta de bere de jos există şi în lumea foarte, foarte mică a păpuşarului meu, şi în cea foarte, foarte mare a păpuşii mele. Pentru că totul e la fel.
>
> Dar în păpuşarul meu există alt păpuşar, care stă în ţeasta lui şi seamănă perfect cu mine. Iar în el altul şi mai mic şi tot aşa, la nesfârşit. Iar păpuşa mea mânuieşte o altă păpuşă, mult mai mare, în a cărei ţeastă trăieşte, şi care mânuieşte şi ea altă păpuşă, şi tot astfel la nesfârşit. Lumea lor e la fel ca lumea noastră.
>
> Eu însumi nu ştiu care din acest şir sunt. În momentul în care vă povestesc acest lucru, un şir nesfârşit de păpuşi şi păpuşari vorbesc în lumile lor unui şir nesfârşit de copii, folosind aceleaşi cuvinte" [15].

Mendebilul are revelaţia lumilor care se „îmbucă una pe alta", a lumilor în lumi, ceea ce mai numim, prin celebra expresie, *păpuşă rusească*. În confesiunile de la Clubul *Phantasma* citim aceeaşi mărturisire, dată acum cu numele scriitorului Mircea Cărtărescu, că aceasta „este una dintre ideile adesea inserate în diverse locuri ale scrisului meu, alcătuind uneori coloana vertebrală a câte unei poveşti, alteori câte o articulaţie de la genunchi sau ştiu eu de unde, dar în orice caz, sub diverse metamorfoze, este una dintre ideile cele mai puternice ale scrisului meu dintotdeauna. Deci eu cred că există nişte lucruri pe care le-am urmărit fără să fiu multă vreme conştient de ele, şi probabil că, fie şi dacă am conştientizat ideea respectivă, ea va găsi o cale să reintre în subteran şi să meargă mai departe în scrisul meu" [16].

Prototextele, holonii şi holarhia

„Prototextele" (texte scrise în adolescenţă sau cărţi citite de mama în copilărie) vor constitui pilonii construcţiilor de la diferite niveluri ale prozei lui Cărtărescu. Putem spori seria exemplelor cu acea carte a copilăriei *Insula Tombukutu*, pe care o invocă mereu naratorul din *Orbitor. Aripa dreaptă* [17]. Prototextele i-au servit autorului la edificarea construcţiei epice nu pe piloni, ci pe holoni şi întreaga structură narativă a preluat legităţile holarhiei. „Ideea că lumile sunt un fel de cascadă care curge din nivel în nivel, fiecare

---

[2] Despre „prototexte" – piese preţioase din lada sa cu instrumente narative – autorul spunea următoarele: „Vreau, deci, să vă prezint lădiţa mea cu scule. În ultimul timp am încercat şi eu de multe ori şi în jurnalele mele, dar mai ales în gândurile mele, să îmi dau seama ce am făcut pe lumea asta, să încerc să înţeleg care au fost liniile de forţă ale bietelor mele scrieri şi ce-am realizat cu uneltele despre care vă vorbesc. A fost ciocanul meu un ciocan funcţional sau unul cu coadă de cauciuc? Au fost cuiele mele nişte cuie de metal sau de cârpă? Şi la un moment dat mi-am dat seama că tot ce-am scris vreodată s-a subordonat unor foarte puternice imagini primare, primitive, fiecare dintre ele dăltuită cu altfel de unealtă. Dar toate având o asemănare de familie şi toate, într-un fel semănându-mi: unele la ochi, altele la nas, altele la gură. Mi-am regăsit de curând texte foarte vechi scrise în clasa a V-a, a Vl-a, primele mele „romane". Cu ghilimelele aferente, fireşte: şi Sartre, în *Cuvintele*, povesteşte că scria romane la o vârstă asemănătoare... Unii numesc aceste scrieri din copilărie prototexte şi consideră că de multe ori acolo poţi găsi, într-o formă grosieră, viitoarele teme şi obsesii ale viitorului scriitor. […] Astfel încurajat, mi-am îndreptat privirea către alte tipuri de astfel de idei şi am încercat să definesc câteva dintre ele, pe care aş vrea să vi le propun astăzi în locul conceptului promis. Împreună, ar putea forma ceva de genul acelui trandafir absent din buchetul lui Mallarme" [13].

element al unui nivel devenind nivelul următor, alcătuit la rândul său din alte elemente, ce se alcătuiesc din alte elemente, holonul inițial fiind de fapt stâlpul de bază al holarhiei, al întregului care, în cele din urmă, privit într-o perspectivă amețitoare, devine Totul” [18], precizează autorul. În felul acesta, *Mendebilul* devine primul holon al epicii holarhice gnostice a lui Mircea Cărtărescu. În legătură cu apariția personajului său emblematic, prozatorul mărturisea că a încercat la un moment dat să interpreteze prin grilă gnostică una din povestirile sale din tinerețe. „Copilul divin care structurează prin puterea fabulației, a fantasmelor existența pământeană a lumii sale, alcătuite din grupuri de copii, pe care îi fascinează şi îi îndrumă o vreme, mi se pare un rit gnostic *sui generis* pe care eu l-am inventat total dominat de impulsuri şi forțe interioare” [19].

Cartea care 1-a adus pe Mircea Cărtărescu către sine este romanul *Travesti* (1994), „cel mai lipsit de succes”, precum afirma autorul, din romanele sale. „*Travesti* a fost şansa vieții mele de fapt, aşa cum văd eu lucrurile astăzi, pentru că el, deşi nu este o carte reuşită, a fost un fel de poartă către recuperarea mea de sine, în *Travesti* am îndrăznit prima dată să fac lucruri pe care nu le visasem măcar până atunci, să mă apropii extraordinar de mult de miezul creației, cum spunea Paul Klee (deşi «nu îndeajuns de aproape», cum adăuga tot el în jurnalul său)” [20]. La puțin timp de la apariția romanului, notam în debutul eseului *Ambiguitatea în romanul românesc optzecist* că autorul concentra acolo „tot ghemul de obsesii, halucinații, topicul care va iradia în toate părțile de-odată în căutarea identității individului” [21]. „Pe lângă faptul că literatura este ambiguă prin însăşi esența ei, continuam atunci să tatonăm exegetic terenul unui concept narativ, totuşi, din care se năştea misterul scriiturii, Cărtărescu îşi elaborează deliberat romanul într-o tehnică a ambiguității: prin alternarea ludică a alterităților, suprapunerea planurilor, a secvențelor de vis cu realitatea, încât cititorul îşi dă seama cu dificultate în ce registru se află împreună cu naratorul” [22] sau nu-şi mai dă seama deloc, fiindcă totul se dezvoltă pe spirală şi diametrul ei creşte continuu... Totul se ambiguizează şi reperele dispar. „Eu am folosit de câteva ori acest gen de dezvoltare nerezonabilă a unor imagini, mărturiseşte Mircea Cărtărescu. Unul dintre exemple este cel din *Travesti* la pagina unde vorbesc despre creşterea adolescentului. Adolescentul are sentimentul că va creşte la infinit, că nimic nu va opri evoluția sa, a minții sale către viitor, către Dumnezeu, către nemurire. Încă mai poate crede că, dacă, începând din starea ovulară şi până în starea de adolescent, creşterea organismului a urmat acest pas asimptotic, ea nu se va sfârşi niciodată: segmentele vor fi din ce în ce mai ample până când, scriam eu, el va ajunge nu doar Dumnezeu, ci Dumnezeu la puterea Dumnezeu, şi aşa mai departe. Este o idee care îți ridică părul pe brațe, dar care trece prin mintea (conştientă sau sub-conştientă) a fiecărui adolescent. Adolescența este exact această perioadă de levitație în care absolut totul pare posibil, în care te simți nu numai un Dumnezeu în devenire, ci cu mult mai mult. Nu te simți Totul, ci Totul la puterea Totul” [23].

Intențiile, despre care narează autorul, se pun în pagină cu ajutorul unor scule din geanta sa de romancier. Astfel, putem afirma că holonii, care se comportă concomitent ca sistem şi subsistem, ca personaj şi metapersonaj, de-o vorbă, ca matur căzând repetat în trecutul său adolescent, dau naştere acelei structuri-metastructuri-meta-metastructuri romaneşti, numite, cu termenul preluat din ştiințele abstracte, *holarhie*.

***Orbitor* – biletul de intrare în lumea fractalilor**[3]

Unul din momentele esențiale ale conceptului lumilor în necontenită mişcare de rotație, pe spirală, care impune schimbarea punctelor de vedere – în căutarea perspectivei pierdute, este concentrat în meditația metanaratorului: „Dacă s-ar fi putut vedea (cum îl vedea Mircea), scriind febril la manuscrisul lui viu şi opalin, desenând cu pixul literă după literă, ce imediat întind micelii în grosimea păroasă a paginilor şi se interconectează, prin sinapse cu mii de butoni, cu toate celelalte litere, dispuse-n straturi şi-n grupuri autorezonante, pentru ca-n cele din urmă foile să rămână doar suportul de cultură, hrănitor şi susținător, al unei tridimensionale

[3] Fractalul este un termen ştiințific intrat recent în domeniul artelor din sfera ştiințelor exacte, din matematica cuantică, din geometria descriptivă, din fizică şi astronomie. Cea mai la îndemână definiție din binecunoscuta enciclopedie *online* ne spune că „un fractal este «o figură geometrică fragmentată sau frântă care poate fi divizată în părți, astfel încât fiecare dintre acestea să fie (cel puțin aproximativ) o copie miniaturală a întregului». Termenul a fost introdus de Benoît Mandelbrot în 1975 şi este derivat din latinescul *fractus*, însemnând «spart» sau «fracturat». Fractalul, ca obiect geometric, are în general următoarele caracteristici: Are o structură fină la scări arbitrar de mici. Este prea neregulat pentru a fi descris în limbaj geometric euclidian tradițional. Este autosimilar (măcar aproximativ sau stochastic). Are dimensiunea Hausdorff mai mare decât dimensiunea topologică (deşi această cerință nu este îndeplinită de curbele Hilbert). Are o definiție simplă şi recursivă. Deoarece par identici la orice nivel de magnificare, fractalii sunt de obicei considerați ca fiind infinit complecşi (în termeni informali). Printre obiectele naturale care aproximează fractalii până la un anumit nivel se numără norii, lanțurile montane, arcele de fulger, liniile de coastă şi fulgii de zăpadă. Totuşi, nu toate obiectele autosimilare sunt fractali – de exemplu, linia reală (o linie dreaptă Euclidiană) este autosimilară, dar nu îndeplineşte celelalte caracteristici”.

rețele de litere, scânteind în aer ca un burete albastru şi gânditor; şi cum îl vedea celălalt Mircea, în sihăstria de la Solitude, uitându-i-se primului peste umăr şi mâzgălind la rândul său, cu pixul, litere în caietul cu copertă albastră; şi cum îi cuprindea pe toți, cei vii şi cei morți, cei reali şi cei virtuali şi cei creodici şi cei de vânt şi cei de foc Mircea adevăratul, cel care nu scria, ci sculpta o lume fractalică într-o sticloasă carne neuronală), Mircişor n-ar fi văzut atunci un copil, ci un fel de iluzie optică, o formă de umbre, fluturi şi flori, un caleidoscop în sădăluțe bălțate şi ele, camuflaj perfect, topire totală în adâncul colorat al verii şi al amintirii" [24]. Am reprodus acest citat masiv, deoarece aici se găseşte cheia de lectură a întregului roman. De la primul volum, trecând prin cel de-al doilea, ajungând la pagina 122 a celui de-al treilea, abia atunci cititorul începe să înțeleagă care este sensul romanului, cum se încheagă, cum şi de ce îşi răsuceşte necontenit spirala narativă. Mi s-a părut în acel moment că lectura trebuia începută de la volumul trei *Aripa dreaptă*, adică de la dreapta spre stânga şi nu în ordinea pe care ne-a propus-o autorul prin consecutivitatea apariției romanului. Am certitudinea şi simt necesitatea să reiau lectura celor 1000 de pagini, pentru a trăi la modul hedonist-estetic splendoarea acestei infinite lumi fractalice.

În şedința aceluiaşi club, Mircea Cărtărescu recunoaşte că cea mai mare influență asupra scrisului său a avut-o teoria fractalilor. „Dacă pot defini cumva în mod decisiv romanul meu *Orbitor*, l-aş numi un roman fractalic" [25]. Deşi fractalul ia naştere ca termen ştiințific, cu o semantică exactă, metaforismul fiind exclus, el a intrat destul de repede în lumea artelor, dar aici semantica s-a relaxat, s-a diletantizat. „După cum ştiți, precizează Cărtărescu, fractalii sunt într-un fel înțeleşi matematic şi în cu totul alt fel pricepuți de diletanți ca noi: matematicianul înțelege prin fractali cu totul altceva decât imaginile mirific colorate de pe computer. Pentru mine fractalii, la nivelul cel mai bazal, sunt figuri ale căror detalii repetă identic figura-mamă, devenind la rândul lor figuri-mame pentru propriile detalii, la nesfârşit. Ceea ce duce iar la ideea de holon şi holarhie, şi din nou la ideea de creştere a curbei asimptotice în spațiul pur al minții, ca o praştie care aruncă, la un moment dat, piatra din cupa ei de piele. Veți găsi nu numai o mare structură fractalică în *Orbitor*, cartea care ar trebui să fie, când va fi terminată, o imagine scintigrafică a propriei mele minți. Nu veți găsi fractali numai la nivelul acesta uriaş: *Orbitor* este şi o expoziție de milieuri, la 2-3 pagini veți găsi un fractal, fie că este vorba despre o frânghie alcătuită din mii de fire, fiecare din acestea alcătuite la rândul lor din mii de fire (pare simplu, dar este extraordinar de greu de descris un obiect de acest fel în care te cufunzi la nesfârşit, fără să ai sentimentul că ajungi vreodată la o structură finală, căci de fapt toate structurile continuă, ieşindu-ți din orizont unele şi adâncindu-se într-un altfel de orizont, celelalte)" [26].

În lucrarea de doctorat *Postmodernismul românesc* Mircea Cărtărescu parcurgea calea unui excurs terminologic în spațiul teoriilor ştiințifice, precum teoria cuantică a fizicii atomice sau principiul de indeterminare al lui Heisenberg, care au impulsionat declanşarea şi afirmarea postmodernității ca o stare cvasitotală a lumii contemporane şi teoria fractalilor. „Teoriile ecuațiilor nonlineare din matematică (teoria catastrofelor a lui Rene Thum, teoria haosului, teoria fractalilor a lui Mandelbrot), afirmă exegetul, au contribuit şi ele, în acelaşi sens, la congruența teoretică a lumii postmoderne. Determinismul absolut nu mai are nici sens, nici realitate. Nu mai putem vorbi decât de „insule de determinism", instabile, produse de starea locală a sistemului, într-un ocean în mişcare haotică. Vom întâlni, prin urmare, paralogii pretutindeni în universul postindustrial. Cultura şi artele se vor confrunta şi ele cu dezordinea, paradoxul, indeterminarea" [27].

***Orbitor* – imaginea „scintigrafică" a minții autorului/naratorului**

Romanul porneşte de la fractalul *pata lupus* în formă de fluture de pe şoldul mamei, care, văzută în fragedă copilărie, îi marchează copilului imaginația. Ajuns matur, acea primă imagine a memoriei sale fragile îi va reveni necontenit în memorie şi imaginație, iar lumea, la proporția fractalului, a lumii fractalice, se va configura şi reconfigura mereu. Prin urmare, eul narator este holonul central, care pune universul romanului într-o mişcare holarhică de proporții cosmice. În general, romanul *Orbitor* se constituie în forma unei călătorii holarhice, în cascadă. Ruxandra Cesăreanu, care îşi intitula exegeza *O trilogie gnostică şi fractalică*, menționa în acest sens că „chiar numele trilogiei este legat de aşa ceva: are funcția unei mantre care, repetată ritualic, produce iluminarea. Nirvana, intrarea în Lume şi în carte. Obsesia demiurgiei este, la rându-i, intim relaționată de această mantră: cartea se scrie, tocmai este scrisă sau se va scrie cândva de un autor-matrice, dar va fi scrisă direct prin intermediul hărții sale craniene care este Lumea" [28]. Fractalul, un arhetip şi totodată un anarhetip (conform teoriei lui Corina Braga), este harta, cu nenumăratele sale bifurcări şi ramificații. Harta va putea fi regăsită în multiple reluări care împânzesc romanul. De la fluturele *lupus* de pe corpul mamei, de

la ramificațiile aripii de fluture, ale imaginii gigantice a fluturelui, până la harta boțită în forma creierului uman, până la harta fetusului care se naşte în craniul nefericitului Herman.

Romanul reprezintă esențialmente lumea în necontenită mişcare. Obsesivă (de unde şi acuza de redundanță adusă autorului), monotonă uneori, implicabilă şi impacientată, indiferentă, o indiferență metafizică, proprie germinării cosmice. Lumea (cea aievea şi cea a gândurilor, visurilor, angoaselor... etc.) se mişcă, se mişcă continuu, înspăimântător de neîntrerupt.

Două voci feminine din literatura română s-au apropiat, se pare, cât se poate de adecvat de romanul lui Cărtărescu, de esența acestei construcții narative vaste. Este poeta şi exegeta Ruxandra Cesăreanu şi romanciera şi exegeta Doina Ruşti. Autoarea romanului *Zogru* menționa că „setea de sistem", „dorința de sinteză, care aminteşte de epoca elenistă, constituie şi trăsătura principală a romanului cărtărescian" [29]. Constatând că romanul lui Cărtărescu se edifică pe conceptul păpuşii ruse (fapt observat de majoritatea exegeților, dar mărturisit şi de însuşi autorul lucrătrii), autoarea articolului *Ontologie gnostică şi fractalică* conchide următoarele: „Gnostic, fractalic, holarhic, asimptotic, spiralat, termitier, toate aceste calificative aplicate romanului *Orbitor* sunt valabile, pentru că autorul însuşi şi le-a asumat creator şi, practic vorbind, nu doar teoretic. Că este vorba despre un roman postmodern, în acelaşi timp apropare cabalistic, cu structură şi de ambiție, să spunem, pynchoniană (Thomas Pynchon fiind unul din autorii favoriți ai lui Mircea Cărtărescu), contează mai puțin. Dacă autorul a izbutit ceea ce şi-a dorit, aceasta este esențial" [30]. Remarcăm totodată că procedeul de construcție a lumilor în lume /în lumi – altfel spus pupa russa, cutiile chineze – nu este nici pe departe original. S-au scris nenumărate romane cu aceste instrumente. Cu toate acestea, proza lui Cărtărescu uimeşte în continuare. Astfel, chiar dacă, spune Nicolae Manolescu, „toate povestirile au structura unor povestiri în povestire, ca la păpuşile ruseşti care intră una în alta. Chiar dacă toate procedeele au mai fost folosite, Cărtărescu le imprimă o puternică originalitate" [31]. Prin urmare, nu conceptele şi tehnicile abstracte şi nude atribuie unei opere originalitate, ci modul cum poate autorul lucrării să le pună la contribuție. Arta sa constă în măiestria de a face din toate acestea (teorii ştiințifice, filosofice, tehnici şi procedee de construcție narativă, puncte de vedere, perspective diegetice etc.) o excepțională operă de limbaj. Lui Mircea Cărtărescu îi reuşeşte această performanță. Romanul lui ar putea fi plasat, ca o mare realizare narativă, în şirul mic (este adevărat) al altor câteva lucrări care îşi propusese o construcție narativă barocă; or, precum afirmă vocile critice cu autoritate, tocmai asta este romanul *Orbitor*: „Imaginația prozatorului e barocă. Nu există nimic comparabil în proza românească, exceptând-o pe a lui Eminescu şi Blecher" [32].

Concluzia fiind trasă, nu ne rămâne decât să ne propunem aprofundarea analizei în spații exegetice mai ample, nelăsând romanul să aştepte undeva pe vreun raft prăfuit din depozitul istoriei literaturii.

Referințe:

1. Cărtărescu M. Orbitor. Vol.3. Aripa dreaptă. - Bucureşti: Humanitas. 2007, p.122.
2. Manolescu N. Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură. - Piteşti: Paralela 45, 2008, p.1348.
3. Ciotloş C. Lecturi la zi: O decalogie // România literară, 2007, nr.28, p.32.
4. Rogozanu C. Aripa frântă // Suplimentul de Cultură, 2007, nr.143, 1 – 7 septembrie, p.11.
5. Ciobanu V. „Evanghelia" după Cărtărescu. Trilogia Orbitor la final // Contrafort, 2008, nr.3 (163) // http://www.contrafort.md/old/2008/163/1464.html
6. Dezbatere Phantasma. Mircea Cărtărescu la Phantasma // http://ru.scribd.com/doc/77931538/lnterviu-Cartarescu.
7. Ibidem.
8. Manolescu N. Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură, p.1340.
9. Ibidem.
10. Cărtărescu M. Visul. - Bucureşti: Cartea Românească, 1989.
11. Manolescu N. Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură, p.1347.
12. Cărtărescu M. Nostalgia. Ediție integrală a cărții Visul. - Bucureşti: Humanitas, 1993 şi Travesti. - Bucureşti: Humanitas, 1994.
13. Dezbatere Phantasma. Mircea Cărtărescu la Phantasma // http://ru.scribd.com/doc/77931538/lnterviu-Cartarescu.
14. Cărtărescu M. Nostalgia. Ediția a III-a. - Bucureşti: Humanitas, 2000, p.31-63.
15. Ibidem, p.48.
16. Dezbatere Phantasma. Mircea Cărtărescu la Phantasma // http://ru.scribd.com/doc/77931538/lnterviu-Cartarescu.
17. Poveşti cu oameni negri şi cu vrăjitori. - În: Mircea Cărtărescu. Orbitor. Aripa dreaptă. - Bucureşti: Humanitas, 2007, p.131.
18. Dezbatere Phantasma. Mircea Cărtărescu la Phantasma // http://ru.scribd.com/doc/77931538/interviu-Cartarescu.

19. Ibidem.
20. Ibidem.
21. Şleahtiţchi M. Jocurile alterităţii. - Chişinău: Cartier, 2002, p.132.
22. Ibidem.
23. Dezbatere Phantasma. Mircea Cărtărescu la Phantasma // http://ru.scribd.com/doc/77931538/lnterviu-Cartarescu.
24. Cărtărescu M. Orbitor. Aripa dreaptă. - Bucureşti: Humanitas, 2007, p.122.
25. Dezbatere Phantasma. Mircea Cărtărescu la Phantasma // http://ru.scribd.com/doc/77931538/interviu-Cartarescu.
26. Ibidem.
27. Cărtărescu M. Postmodernismul românesc. - Bucureşti: Humanitas, 1999, p.42.
28. Cesăreanu R. O trilogie gnostică şi fractalică // Steaua, 2007, nr.9 // http:/7www.romaniaculturala.ro/'articol.php?cod=6169.
29. Ruşti D. Două romane milenariste / „Orbitor" de Mircea Cărtărescu şi „Mesia" al lui Andrei Codrescu // http://doinarusti.ro/VR.htm
30. Cesăreanu R. O trilogie gnostică şi fractalică // Steaua, 2007, nr.9 // http:/7www.romaniaculturala.ro/'articol.php?cod=6169.
31. Manolescu N. Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură, p.1347.
32. Ibidem.

Prezentat la 20.12.2012

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2012, nr.10(60)

B.P. HASDEU, TEORETICIAN LITERAR

Adriana CAZACU-ȚIGAIE

Universitatea de Stat din Moldova

Precursor strălucit în multiple domenii, B.P. Hasdeu abordează şi probleme de teorie literară, pe care, dacă nu le expune exhaustiv în studii de amploare, le exprimă într-o serie de articole-program, cele mai importante fiind: *Literatura*, *Apropos de scrierea domnului C.Negruzzi*, *Mişcarea literelor în Eşi* ş.a.

Originale sunt considerațiile sale despre imaginea artistică şi despre activitatea imaginativă a ființei umane, în general, şi a creatorului, în particular, dacă e să ținem cont, în special, de perioada în care au fost enunțate. La unele concluzii B.P. Hasdeu ajunge pe calea analizelor concrete, pe când altele sunt rodul lecturilor sale, certificare directă a formației sale, a culturii sale solide. Subtile, perspicace sunt şi observațiile sale ce se referă la limbaj. În opinia lui B.P. Hasdeu, limbajul plăsmuit de scriitor trebuie să se remarce prin originalitate şi expresivitate. Mai sunt puse în discuție şi alte teorii, printre care dubla intenție a limbajului, arbitrarietatea semnului lingvistic, simbolismul fonetic, motivarea limbajului etc.

Cuvinte-cheie: *teorie literară, critică literară, articole-program, tratat de poetică, idee poetică, efect poetic, imagine artistică, emotivitate estetică, plasticitate, sensibilitate, plurivalență, dubla intenție a limbajului, arbitrarietatea semnului lingvistic, simbolism fonetic.*

B.P. HASDEU, THÉORICIEN LITTÉRAIRE

Brillant précurseur dans plusieurs domaines, B.P. Hasdeu est préoccupé des problèmes de théorie littéraire, qui ne sont pas abordés dans des amples recherches, mais dans des articles ayant le statut de manifestes littéraires: *La littérature*, *A propos de l'écriture de monsieur C.Negruzzi*, *Le Mouvement des lettres à Eşi* etc.

Les conceptions de l'auteur sur l'image artistique et sur l'activité imaginative de l'être humain, en général, et du créateur, en particulier, sont assez originales, surtout si on tient compte de la période de leur énonciation. Le théoricien parvient à des conclusions importantes grâce aux analyses concrètes ou à partir de ses lectures qui sont preuve d'une formation culturelle solide. D'une subtilité relevante sont les observations de B.P. Hasdeu sur le langage poétique, dont les caractéristiques essentielles doivent être l'originalité et l'expressivité.

On est préoccupé aussi par d'autres théories concernant la double intention du langage, l'arbitraire du signe linguistique, le symbolisme phonétique etc.

Mots-clés: *théorie littéraire, critique littéraire, manifestes littéraires, traité de poétique, effet poétique, image artistique, émotion esthétique, plasticité, sensibilité, double intention du langage, arbitraire du signe linguistique, symbolisme phonétique.*

Precursor strălucit în multiple domenii ale spiritului românesc, B.P. Hasdeu abordează şi probleme de teorie literară, pe care, dacă nu le expune exhaustiv în studii de amploare, le exprimă în repetate rânduri în cele peste douăzeci de periodice înființate de el însuşi ori la care a colaborat timp de peste patru decenii. Aproape fiecare articol conține idei de teorie literară, deduse în baza analizelor concrete.

Considerându-se printre întemeietorii culturii române moderne, B.P. Hasdeu s-a dorit un deschizător de drumuri şi un creator de şcoală şi în domeniul literaturii. Această tendință transpare cu deosebire în perioada de început, cea cuprinsă, cu aproximație, între 1857 şi 1870. „Mai ales în perioada tinereții, Hasdeu nu putea să nu se îndrepte şi către istoria literaturii, domeniu pe care, în spiritul vremii, l-a înțeles, la început, extrem de încăpător, dar pe care, cu trecerea anilor, l-a restrâns doar la istoria beletristicii" [1].

Sosit în țară într-un moment de relativă acalmie a vieții artistice, când scriitorii îşi epuizaseră forțele în efortul de susținere a Unirii, B.P. Hasdeu îşi propune să impulsioneze viața artistico-literară în direcția modernizării formale şi de substanță. Gestul său este în această privință *avant la lettre*, permițându-i cercetătorului Ion Oprişan să vorbească de „o critică hasdeeană de direcție" [2].

Seria de articole-program se deschide prin „Literatura", publicat în primul număr al revistei „Foiță de istorie şi literatură" (martie 1860), în care tânărul savant (abia împlinise 22 de ani) justifică raportul istorie-religie-poezie astfel: „Istoria moralizează prin cercetarea trecutului; religiunea – prin prevestirea unei sorți în afară din această lume... ce dar rămâne poeziei? A se clătina între ambele, între istorie şi religiune, şi, împrumutând de la istorie realitatea, a o înălța apoi la un grad de idealitate, deşi fără a ieşi din sfera lumească. Astfel de poezie este ceea ce noi însemnăm obşteşte prin cuvântul „literatură". Înrâurirea ei nu poate a fi mică, deoarece acea a istoriei şi a religiunii sunt mari" [3]. Observăm că se argumentează şi funcția educativă exercitată de literatura artistică, de rând cu istoria şi religia. Se relevă rolul literaturii în influențarea conştiințelor.

Intenţia impulsionării vieţii artistice naţionale şi a trasării unei direcţii nu-l părăsea însă pe Bogdan Petriceicu Hasdeu odată cu încetarea apariţiei „Foiţei de istorie şi literatură". Va încerca să-şi materializeze obiectivele prin intermediul unei alte publicaţii – „Din Moldova", ce se transformă, spre a evita obiecţia de separatism regional, în „Lumina", căreia îi imprimă un accentuat profil artistic. Cu referire la problema noastră, menţionăm o serie de articole inserate de redactor în această revistă: două articole polemice, unul răspuns lui C.Negruzzi, care publicase în „Lumina" o cercetare cu titlul „Studii asupra limbii române", faţă de care Hasdeu ia atitudine în altul – „Apropos de scrierea domnului C.Negruzzi" (nr.10, 1863) şi apărarea lui în procesul de presă ce-i fusese intentat pentru pasajele licenţioase din nuvela sa „Duduca Mamuca" – „Apărarea redactorului"; comentariile introductive la „Răposatul postelnic", piesă cu subiect istoric, scrisă de Hasdeu, şi, bineînţeles, „Mişcarea literelor în Eşi", amplu articol în care Hasdeu trece în revistă cele mai de seamă manifestări literare din primele două luni ale anului 1863. Articolul dat a fost publicat în numerele 12, 13, 14 ale revistei „Lumina", dar a rămas nefinisat din cauza încetării apariţiei revistei.

Acest serial critic poate fi comentat drept un tratat de poetică. Autorul enunţă „trei stânci de căpetenie" ale poeziei: „ideea poetică", „graiul poetic" (adică, limbajul) şi „efectul poetic".

Pătrunzătoare, originale sunt consideraţiile sale despre imaginea artistică şi despre activitatea imaginativă a fiinţei umane, în general, şi a creatorului, în particular, dacă e să ţinem cont, în special, de perioada în care au fost enunţate: „De la Aristotel, ba de la filosofii indieni şi până astăzi, sub toate schimbările ocurse în sfera teoriilor literare, nimeni n-a negat prima importanţă a imaginaţiunii în poezie. Precum fără *raţie* nu poate fi filosofia, aşa fără imaginaţie n-ar putea fi poezia; precum filosofia s-a născut din fireasca trebuinţă a omului de a cugeta, aşa poezia s-a iscat din naturala noastră tindere de a închipui; în fine, [...] pruba perfecţiei unei poezii este când ea ne răpeşte, adecă se verifică prin propria noastră imaginare" [4]. Astfel, „imaginaţiunea" e cauza, esenţa şi criteriul poeziei. Şi mai departe: „**Imaginea pură** sau ideea poetică, nodul sau sâmburele poeziei" [5]. În reflecţiile citate se relevă primordialitatea imaginii în creaţia artistică, precum şi unele din caracteristicile ei estetice. „Pruba perfecţiei unei poezii este când ea ne răpeşte, adecă se verifică prin propria noastră imaginare" [6] – în segmentul dat se face aluzie / trimitere la emotivitatea estetică, sensibilitatea şi plasticitatea imaginii. În primul rând, o imagine, dacă e artistică, suscită emoţii estetice (în termenii lui B.P. Hasdeu, „ea ne răpeşte"). Emoţia estetică se află în funcţie de alte caracteristici importante ale imaginii, altfel zis – de capacitatea ei de a exercita o acţiune puternică asupra simţurilor cititorului („adecă, zice teoreticianul, se verifică prin propria noastră imaginare" [7]). Totodată, emotivitatea depinde şi de plasticitatea imaginii, proprietatea de a evoca în mod viu, expresiv, sugestiv. Această particularitate a imaginii artistice B.P. Hasdeu o exemplifică printr-un citat din Varlaam: *săgeţile acopăr soarele*, oferind cititorului următoarea explicaţie: „Poezia se cuprinde în tabloul cerului sau al soarelui, întunecat sub norul săgeţilor, tablou care ne răpeşte, făcându-ne a închipui înaintea ochilor noştri ceea ce-şi închipuieşte însuşi poetul" [8]. De sugestivitate se leagă o altă caracteristică – plurivalenţa. Forţa de plasticizare a imaginii se susţine şi printr-o reflecţie a poetului italian Tasso (care a trăit în secolul XVI, fiind şi unul dintre cei mai citiţi poeţi din Europa): *Ascultă! Mâinile sale ating alăuta!/ Fantazia cu ochi luminoşi se pleacă asupra-i/ şi răspândeşte din pitoreasca-i urnă/ gânduri ce respiră şi cuvinte ce ard.*

Observăm că dacă la unele concluzii B.P. Hasdeu ajunge pe calea analizelor concrete, altele sunt rodul lecturilor sale, certificare directă a formaţiei sale, a culturii sale solide. Deşi la Universitatea din Harcov a fost înscris la Facultatea de Drept, tânărul Hasdeu a audiat şi alte cursuri ce se ţineau la această instituţie, impulsionat de acea aspiraţie familială către idealul de uomo / homo universale al Renaşterii. E de la sine înţeles că Al.Hajdeu va fi dorit şi insistat ca fiul său să îmbrăţişeze întreaga sumă de cunoştinţe a umanităţii.

Subtile*,* perspicace sunt şi observaţiile sale ce se referă la limbaj: „Poezia are o limbă a sa, care nu se încheie în cadenţă sau în consunanţă, ci-n alegerea şi gruparea cuvintelor, potrivit cu misia artei" [9]. Prin urmare, limbajul rezultă din valorificarea de către scriitor (în cazul dat, poet) a materialului lingvistic noţional. Este important ca limbajul plăsmuit de scriitor să se remarce prin originalitate şi expresivitate. În cazul dat, îşi susţine opinia, citând pe filosoful scotlandez Dugald-Stewart (Dagold Stiuart, anii vieţii: 1753-1828, profesor de matematică şi filosofie la Universitatea din Edenburgh). Inserăm şi noi acest citat, *in extensio:* „Poetul, în producerile sale serioase [...] cată să se ferească de ziceri triviale, de vorbe vulgare, şi dintre expresiile limbii sale, care sunt deopotrivă clare, să aleagă pe acele mai puţin întrebuinţate. În aşa chip se formează cu încetul la toate popoarele un grai poetic, şi mai puţin supus nestatorniciilor modei, ca politicosul limbaj al ordinarei conversaţiuni. De-ndată ce-l îmbrăţişează poeţii, prozaiştii cei buni îl înconjoară, ca prea pompos

pentru genul lor. Astfel, el îşi păstrează farmecul cât timp fiinţează însăşi limba; ba încă devine din ce în ce mai plăcut, înaintând în vârstă; cu vremea, singur sonul cuvintelor recunoscute poetice, neatârnat de înţelesul lor, deşteaptă în noi jucundele impresii, lăsate de mai nainte prin opurile cele mai gustate; încât iubitorul poeziei îl aude cu mulţumire până şi-n neşte fraze altminte nensemnate” [10].

Observăm că sunt luate în discuţie mai multe teorii, printre care dubla intenţie a limbajului, arbitrarietatea semnului lingvistic, simbolismul fonetic, motivarea limbajului etc. Se recomandă evitarea expresiilor clişeizate şi revitalizarea cuvântului vechi: „Dar poezia difereşte de proză nu numai prin cuvinte, ci încă prin o certă a lor înorânduire, care, adoptându-se o dată şi sfiinţindu-se prin cursul timpului, poetizează zicerile cele mai comune; pe când, nimic nu dărmă nurul poeziei ca un şir de cuvinte dispuse într-o ordine atât de vulgară, încât cel dintâi ne face deja a prevedea pe acele următoare” [11].

Însă, bineînţeles, concepţiile sale avansate n-au fos scutite şi de anumite erori. Chiar cu referire la limbaj: optează pentru anumite mijloace lexicale de limbaj (pentru termeni populari, dialectali, arhaici), iar altele (cum ar fi neologismele) le respinge. Prin urmare, poziţia lui Hasdeu este limitativă din motiv că se restrânge poetic la provincialisme şi arhaisme, izgonind neologismele.

În fine, de o factură clasicistă pronunţată este importanţa pe care teoreticianul o atribuie „efectului poetic”, pe linia poeticii lui Boileau. Rolul „încheierii” este până la urmă dilatat.

Acest serial critic mai cuprinde şi alte opinii preţioase ale teoreticianului despre genuri şi subgenuri literare. Se cer amintite refleţiile sale despre mimesisul aristotelic, înţeles ca rectificare a realităţii, adevărul artistic regăsindu-se în conceptul de verosimilitate. Idealul prozei realiste îl găseşte la Balzac. B.P. Hasdeu a scris şi despre piesele istorice (în „Răposatul postelnic”), convins că un dramarturg poate reconsitui trecutul cu mai multă autenticitate decât un romancier.

Anticipând, surprinzător, atitudinea maioresciană, B.P. Hasdeu se situa, încă din articolul-program al noii foi, pe poziţiile autonomiei esteticului. Enunţând aceste idei de teorie literară cu patru ani înaintea studiului lui Titu Maiorescu despre „O cercetare critică asupra poeziei române de la 1867”, B.P. Hasdeu este printre puţinii precursori ai lui Titu Maiorescu, deşi s-a declarat făţiş adversar al acestuia.

Referinţe:

1. D.Mănucă. „Mişcarea literelor în Ieşi” ori „sarcasm şi ideal” // Convorbiri literare, 2005, nr.8, p.49.
2. I.Oprişan. B.P. Hasdeu sau setea de absolut. - Bucureşti: VESTALA, 2001, p.188.
3. B.P. Hasdeu. Articole şi studii literare. - Bucureşti: Editura pentru literatură, 1961, p.33.
4. Ibidem, p.90.
5. Ibidem, p.91.
6. Ibidem, p.90.
7. Ibidem.
8. Ibidem.
9. Ibidem, p.91.
10. Ibidem, p.92.
11. Ibidem.

Prezentat la 20.12.2012

MIT ŞI IMAGINE POETICĂ ÎN LEGENDELE LUI VASILE ALECSANDRI

Adriana CAZACU-ŢIGAIE
Universitatea de Stat din Moldova

După modelul romantismului, Vasile Alecsandri recuperează spiritul literaturii populare din legende, basme, din credinţe străvechi, încadrând totul unei viziuni de ansamblu, unei mitologii autohtone. *Legendele* sale lărgesc şi aprofundează modelul folcloric. Două din ele – *Legenda ciocârliei* şi *Legenda rândunicăi*, fiind etiologice, au la bază motivul metamorfozării. În *Legenda rândunicăi* consemnăm modalitatea poetică de revelare a mitului erotic, iar în *Legenda ciocârliei* atestăm transfigurarea artistică a mitului soarelui.

V.Alecsandri a avut intuiţia spiritului autohton, înţelegând că universalul se percepe prin particular, prin tradiţie, prin conservarea gândirii şi sensibilităţii arhaice.

Cuvinte-cheie: *literatură populară, legendă, mit erotic, mitul soarelui, motivul metamorfozării, naraţiune populară, structură epico-lirică, nucleu epic, figuraţie retorică, conotaţii.*

MYTHE ET IMAGE POETIQUE DANS LES LEGENDES DE V.ALECSANDRI

Selon le modèle romantique, le poète roumain Vasile Alecsandri a récupéré l'esprit de la littérature populaire à partir des légendes, des contes, des anciennes croyances, en les soumettant à une vision intégratoire, à la mythologie autochtone. Le cycle *Légendes* est relevant pour l'exploration et l'approfondissement du modèle folklorique. Deux textes de ce cycle *La légende de l'alouette* et *La légende de l'hirondelle*, ayant un caractère étiologique, ont comme sujet la métamorphose. Dans ***La légende de l'hirondelle*** on atteste la modalité poétique de révélation du mythe érotique, alors que dans *La légende de l'alouette* il s'agit de la transfiguration artistique du mythe du soleil.

Vasile Alecsandri a eu l'intuition que l'esprit universel est perceptible par l'esprit autochtone, par la préservation de la tradition, de la pensée et de la sensibilité archaïque.

Mots-clés: *littérature populaire, légende, mythe érotique, mythe du soleil, métamorphose, narration populaire, structure épique-lyrique, figuration rhétorique, conotations.*

În totalitatea ei, opera lui Vasile Alecsandri reprezintă cel mai solid edificiu al generaţiei paşoptiste, o încercare de altoire a spiritului romantic pe trunchiul străvechi al culturii noastre populare. După modelul romantismului, Alecsandri recuperează spiritul literaturii populare din legende, basme, din credinţe străvechi, încadrând totul unei viziuni de ansamblu, poate unei mitologii autohtone.

Legendele lui V. Alecsandri lărgesc şi aprofundează, în acelaşi timp, inspiraţia folclorică, una din constantele creaţiei sale. ***Legenda ciocârliei*** şi ***Legenda rândunicăi*** sunt două legende etiologice şi au la bază motivul metamorfozării.

În ***Legenda rândunicăi***, scrisa la Mirceşti în 1874 şi publicată în volumul ***Pasteluri şi legende*** în 1875, consemnăm modalitatea poetică de revelare a mitului erotic. Existenţa mitului la români a fost semnalată pentru prima dată de către Dimitrie Cantemir. Citām din ***Descriptio Moldaviae***: „Zburătorul este, cred ei, o nălucă, un tânăr foarte frumos, care pătrunde noaptea la fete, dar mai ales la neveste de curând măritate, fără a putea fi văzut de alţii, chiar dacă îl pândesc, şi le spurcă toată noaptea cu iubiri neîngăduite. Am auzit totuşi că unii bărbaţi însuraţi, cărora Titanul le-a plămădit măruntaiele dintr-un lut mai bun, au prins unii zei zburători dintre aceştia, şi, după ce şi-au dat seama că sunt fiinţe corporale, le-au dat pedeapsa meritată" [1]. Relatările populare sugerează caracterul oniric al mitului, susţinând că este o nălucă, arătare, fantomă ivită în vis, având chipul fiinţei dorite. Importanţa culturală a acestui mit a fost subliniată de G.Călinescu în ***Istoria literaturii române*** [2], unde figurează printre cele patru mituri fundamentale ale românilor. Acest mit a fertilizat şi continuă să inspire literatura cultă, constituind o inepuizabilă sursă de noi şi noi conotaţii. Îl găsim la I.H. Rădulescu în cunoscuta-i baladă, unde zburătorul exercită o irezistibilă fascinaţie asupra unei fete tinere şi la Mihai Eminescu în ***Luceafărul***, precum şi într-un text postum publicat de Perpessicius.

Legenda este precedată de un mottou, care reproduce un fragment de „cântic poporal" (*Rândunică, rândunea,/ Ce baţi la fereastra mea?/ Du-te-ţi pune rochiţa,/ Că te arde arşiţa,/ Te suflă vântoaiele/ Şi te udă ploaiele./ Mergi în câmpul înverzit,/ Că rochiţa a-nflorit/ Şi o calcă turmele/ Şi o pasc oiţele*), rezumând nucleul epic al istoriei.

Portretul fetei de împărat este conturat prin sintagme poetice de mare sugestivitate lirică: *voioasa rândunică, copilă drăgălaşă de mare împărat; minune frumoasă, zâmbitoare,/ O gingaşă comoară formată din senin,/ Din raze, din parfumuri,/ din albul unui crin.* Întreaga organizare a textului, strategia procedeelor discursului poetic conduc la punerea în lumină a motivului metamorfozării. Intră în cadru zâna ursitoare, exponentul sorții în credința populară: „se ivesc sub chip de fecioare la naşterea oricărui copil, înzestrându-l cu calități sufleteşti şi trupeşti după voia lor şi-i urzesc toate cele de noroc şi de nenoroc, ce se vor întâmpla în cursul vieții” [3], citim în ***Descriptio Moldaviae***. În cazul dat zâna înseamnă şi înger protector: *O zână coborâtă din zonia cerească/ veni să o descânte, s-o legene, s-o crească,/ Să-i deie framec dulce, podoabe, scumpe daruri/ S-o apere-n viață de-a zilelor amaruri,* care impune anumite interdicții: *De-ți e gândul să ai parte de bine/ Rochița niciodată să n-o scoți de pe tine,/ Şi cât vei fi al lumei frumos, iubit odor/ Să fugi în lumea-ntreagă de-al luncii zburător,/ Căci el țintește ochii şi dorurile sale/ pe oricare ființă cu forme virginale,/ pe dalbele copile, a dragostei comori/ Ce-s giumătate fete şi giumătate flori* [4].

Copila a fost avertizată că va atrage încercarea Zburătorului de a-i câştiga iubirea şi de a o amăgi prin simularea unei afecțiuni reciproce. Zâna i-l descrie ca pe o făptură nestatornică, superficială şi infidelă, care simuleaza dragostea, incapabil s-o trăiască de fapt. Personajul fantastic, mimând doar condiția umană, nu are preferințe sentimentale, nu se poate dărui unei iubiri unice, nu prețuieşte feminitatea în sine, ci în stadiul ei primar, neprihănirea. Copila ascultă îndemnurile protectoarei divine şi nu se lasă amăgită de înflăcărata declarație a personajului demonic. Cuvintele lui de dragoste anticipează, prin impetuozitatea lor romantică şi bogata figurație retorică, dialogurile erotice din ***Călin (file din poveste)***.

Respins de fată şi având un caracter răzbunător, precum cel al zmeului din poveste, Zburătorul pândeşte momentul potrivit pentru a-i fura fetei ce se scălda în lac rochița protectoare. Nemaifiind apărată de haina vrăjită, prințesa îşi pierde unicitatea şi „norocul” în lume, încălcând promisiunea făcută zânei bune. Când Zburătorul, sigur de izbânda apropiată, a vrut să o cuprindă în brațele sale, fata s-a metamorfozat într-o rândunică, scăpând îmbrățişării fatale. Odată cu ea se înălță în vânt şi straiul fermecat, din care au cazut pe pământ florile ce vor purta de atunci numele păsării: *Odoare-a primăveri: Rochiți de rândunele*! Cântatul cocoşului în credința populară marchează deşteptarea şi, prin urmare, întreruperea oricăror acțiuni supranaturale.

Însuşindu-şi credința populară în Zburător, V.Alecsandri n-o transcrie fidel, ci realizează o adevărată feerie poetică.

O altă structură epico-lirică, în care V.Alecsandri valorifică artistic anumite motive mitice, este ***Legenda ciocârliei***, în care se certifică geneza ciocârliei din frumoasa Lie, *fecioară-mpărătească; minune vie/ fala lumii, a minții încântare*, cea îndrăgostită de soare. Şi în acest caz se invocă originea nobilă a fetei de împărat. La fel ca mama sa, purta în ea datul, chemarea cerului. Se relevă dragostea unei ființe terestre față de astrul ceresc sau, mai exact, se atestă mitul aspirației cereşti.

Forma cea mai veche a mitului soarelui este cea a gemenilor divini, în care Soarele şi Luna sunt zei şi eroi civilizatori. Însuşi poetul se va referi la mitul despre Soare într-o notă la balada ***Soarele şi luna***, inclusă în ***Poezii populare ale românilor:*** „Printre rămăşițele de mitologie antică ce mai există la români, legenda Soarelui este una dintre cele mai poetice. Soarele e un zeu frumos cu părul de aur, care ca Apolon cutreieră cerul pe un car tras de cai. Asemene românii cred, când tunetul vuieşte, că sfântul Ilie se preumblă cu calul pe bolta de aramă a cerului”.

Divinizarea Sfântului-Soare are rădăcini în preistoria daco-romană. Astrul zilei este protagonistul mai multor narațiuni populare: balada ***Soarele şi luna***, al unor legende ale fetei îndrăgostite de chipul frumos al Soarelui şi transformate în pasăre sau floare (***Legenda ciocârliei***, ***Legenda florii-soarelui***, ***Legenda cicoarei*** etc.). Înrudită cu legenda ciocârliei este legenda populară despre floarea-soarelui, în care se spune că „Baba, mama Soarelui, văzând cugetul fetei pământene, pentru a evita o întâlnire a ei cu Soarele, prefăcu fata într-un bob de sămânță şi o lăsă pe pământ să crească şi să înflorească; iar floarea ei să semene la chip cu Soarele”. Observăm aceeaşi ranchiună, răzbunare a mamei Soarelui.

Soarele poate fi asociat atât principiului masculin, cât şi celui feminin. În ***Legenda ciocârliei*** Soarele e de genul masculin. Se subliniază regalitatea acestui personaj: Portretul lui este al unui tânăr *care-ntunecă vederea cu chipul său frumos; minune mult iubită! Lumină de lumină* şi aminteşte de ***Luceafărul*** lui Eminescu.

În urcarea sa la cer, Lia este ajutată şi însoțită de calul năzdrăvan, Graur, ce *zboară fără sațiu, luându-şi iute zborul,/ Ca vântul şi ca gândul, ca spaima şi ca dorul.* În basmele româneşti calul nu este un animal oarecare, ca toate celelalte, e singurul animal care poate trece nepedepsit pragul, misterul inaccesibil rațiunii.

Motivul urcării la cer în creaţiile populare comportă multiple conotaţii, printre care iniţierea zborului magic, vindecarea magică, reîntoarcerea unui suflet rătăcitor. Se atestă şi câteva forme de urcare la cer: pe un arbore ori pe un stâlp spre a ajunge la lăcaşul divinităţilor, prin intermediul curcubeului, pe un pod, pe o scară a morţilor.

În versiunea populară, Soarele are locuinţă, aceasta fiind un palat de cristal unde stă cu mama lui, care îl aşteaptă în fiecare seară cu scăldătoare. La Alecsandri, palatul e de aur, *cel cuib de străluciri/ Cu poarta de rubinuri şi stâlpii de safiri.*

În concluzie, putem afirma, cu certitudine, că Vasile Alecsandri a avut intuiţia spiritului autohton, simţind că universalul se percepe prin particular, prin tradiţie, prin conservarea gândirii şi sensibilităţii arhaice.

Referinţe:

1. D.Cantemir. Descrierea Moldovei. - Bucureşti: Semne, 2004, p.251.
2. G.Călinescu. Istoria literaturii române de la începuturi până în prezent. - Bucureşti: Minerva, 1982, p.60.
3. D.Cantemir. Descrierea Moldovei. - Bucureşti: Semne, 2004, p.250.
4. V.Alecsandri. Poezia poporală. – În: Opere, vol.III. - Chişinău: Hyperion, 1991, p.178.

Prezentat la 20.12.2012

LETOPISEȚUL CA POVESTIRE FACTUALĂ

Ludmila USATÂI
Universitatea de Stat din Moldova

Narațiunea ficțională a fost un timp îndelungat obiectul atenției exegeților şi filosofilor, pe când narațiunea factuală a rămas în umbră. Înşişi cercetătorii conştientizează neglijarea aspectelor narative ale discursului factual.
Dintre aspectele cele mai importante ce vizează atât factualitatea, cât şi ficționalitatea discursului poate fi nominalizat punctul de vedere, care, în letopisețe, este unul extern, deşi nu este exclusă prezența opticii variabile.
Un element inerent punctului de vedere este naratorul, deoarece identitatea acestuia, gradul şi modul în care această identitate este indicată în text formează caracterul specific al unui text.
Printre alte particularități ce diferențiază discursul nonficțional de cel ficțional pot fi amintite utilizarea dialogului reprodus şi absența monologului interior.
Cuvinte-cheie: *istoriografie, discurs ficțional, discurs factual, punct de vedere, perspectivă narativă, narator, personaj, actor, dialog reprodus, monolog interior.*

LA CHRONIQUE COMME NARRATION FACTUELLE
Une longue période la narration fictionnelle a fait l'objet d'étude des chercheurs et des philosophes, pendant que la narration factuelle a été laissée de côté. La négligence des aspects narratifs du discours factuel représente un phénomène accepté par les exégètes eux-mêmes.
Parmi les aspects spécifiques des discours factuel et fictionnel on peut mentionner le point de vue, qui, dans les textes historiographiques, est extérieur, même si la perspective variable n'est pas annulée.
Un élément inhérent au point de vue est le narrateur, car son identité, le degré et le moyen dont cette identité se manifeste dans le texte constituent le caractère spécifique de ce dernier.
D'autres particularités qui font la différence entre le discours fictionnel et le discours factuel sont la présence du dialogue reproduit et l'absence du monologue intérieur.
Mots-clés: *historiograhie, discours fictionnel, discours factuel, point de vue, narrateur, perspective narrative, personnage, actant, dialogue reproduit, monologue intérieur.*

În aria textelor istoriografice, unul dintre subiectele de bază ce necesită o clarificare stringentă este delimitarea narațiunii factuale de narațiunea ficțională.

De remarcat că narațiunea ficțională a fost un timp îndelungat obiectul unei atenții particulare din partea exegeților şi filosofilor, pe când narațiunea factuală a rămas în umbră. Nu este lipsit de semnificație faptul că primele referințe (indirecte, bineînțeles) apar la Platon şi Aristotel. Spre exemplu, Platon, în unul din dialogurile de bătrânețe, ***Theaitetos***, reliefând problema cunoaşterii, se referă, tangențial, la factualitate şi ficționalitate, acestea fiind însă cuprinse în termenii de memorie şi imaginație. Deşi nu avem referințe terminologice concrete (factual *vs* ficțional), este facil să intuim intenționalitățile: cea a imaginației, orientată spre ficțiune, posibil, chiar fantastic, iar cea a memoriei îndreptată spre realitatea anterioară sau „lucrul de care ne amintim".

Secolul al XX-lea este unul bogat în studii cu privire la narațiune, dar prevalează cele ce au în vizor povestirea de ficțiune. Înşişi cercetătorii conştientizează neglijarea aspectelor narative ale discursului factual şi încearcă, puțin câte puțin, să reducă teritoriile nesondate. Asfel, Paul Ricoeur o face prin acordarea unei atenții deosebite operelor istorice în lucrarea de referință *Memoria, istoria, uitarea*. Iar G.Genette conferă problemei circumscrierii celor două tipuri de povestire (ficțională şi factuală) un întreg capitol în volumul *Introducere în arhitext. Ficțiune şi dicțiune*.

Dintre aspectele cele mai importante ce vizează atât factualitatea, cât şi ficționalitatea discursului este punctul de vedere. Acestei probleme, în special punctului de vedere în discursul ficțional, care rămâne în continuare în atenția cercetătorilor, i-a fost consacrat un volum mare de cercetări științifice: N.Friedman, W.Booth, L.Dolezel, J.Lintvelt, G.Genette, M.Bal şi mulți alții, pe când punctul de vedere în povestirile factuale rămâne o ipostază de perspectivă.

G.Genette distinge trei tipuri de focalizare: povestirea **nonfocalizată** (narator omniscient); povestirea cu **focalizare internă** (naratorul adoptă punctul de vedere al unui personaj) şi povestirea cu **focalizare externă** (personajul este văzut din exterior). Având în vizor *Letopisețul Țării Moldovei*, putem afirma cu certitudine

că dominanta aparține focalizării externe (în termenii lui G.Genette), deşi nu este exclusă prezența focalizării variabile: La Grigore Ureche atestăm punctul de vedere extern, pe când la Miron Costin şi la Ion Neculce probăm punctul de vedere intern şi extern. De altfel, un moment important, atestat la cei trei cronicari, este că ei ne furnizează adeseori informații sau gânduri ale unor personaje fără a justifica proveniența acestora. Grigore Ureche afirmă că „Ştefan-vodă, fiindu aprinsă inima lui de lucrurile vitejeşti, **îi părea** că un an ce n-au avut treabă de războiu, că are multă scădere, **socotindu** că în inimile voinicilor în războaie trăindu să ascut şi truda şi osteneala cu carea să diprinsese ieste a doao vitejie..." [1, p.43]. Miron Costin susține că „Un craiu de Englitera, de câte ori se înbrăca diminețile, de atâtea ori **dzicea singur sie**: „Adu-ți aminte că a multe gloate de oameni eşti stăpânu"" [1, p.175]; iar Ion Neculce opinează despre Duca-vodă: „vrându să scoată banii ce cheltuisă la Poartă pentru hătmănia Ocraenei şi avându şi casă gré, cu mare cheltuială, nu cheltuie ca un domnu după putința țărâi, şi vré să cheltuiască ca un craiu, şi **vădzând** şi vicleşugul boierilor celora ce i-au tăietu-i, de cum era rău de fel, încă mai rău s-au făcut şi mai groaznic asupra boierimei şi asupra țărâi" [1, p.301].

După cum observăm, verbele care descriu procese interioare (a gândi, a socoti, a vrea etc.) sunt aplicate altor persoane, diferite de enunțător. În atare cazuri este îndreptățită opinia lui K.Hamburger (pe care o putem raporta fără rezerve la cronicile noastre), când opune povestirea factuală povestirii de ficțiune, argumentând că „spre deosebire de ceea ce se întâmplă în cea de a doua, prima nu permite un acces direct la viața interioară a unei terțe persoane" [2, p.465].

Toma Pavel nu se plasează pe o poziție categorică, ci este de părere că granița dintre real şi fictional este convențională. El compară lumile reale şi ficționale cu granițele existente în lume: „...faptul că lumea contemporană a fost împărțită în teritorii nu înseamnă că instituția granițelor noastre, cu granițe internaționale bine definite, a existat întotdeauna" [3, p.123]. Exemplele de diferențe de accesibilitate reciprocă, prezentate de Toma Pavel, susțin ideea că delimitarea strictă a granițelor dintre teritoriile ficționale şi nonficționale nu este un fenomen universal. Or, Letopisețele **pot deveni** povestiri de ficțiune printr-o schimbare de atitudine față de veridicitatea lor. În acest sens, depistarea particularităților discursului ficțional ar susține ipoteza dată.

Un element inerent punctului de vedere este naratorul, deoarece, în viziunea lui Mieke Bal, „identitatea naratorului, gradul şi modul în care această identitate este indicată în text, ca şi opțiunile pe care toate acestea le impun, formează caracterul specific al unui text. Acest subiect se află în strânsă legătură cu noțiunea de focalizare, cu care a fost chiar identificat, în mod tradițional" [4, p.37].

G.Genette face o distincție pertinentă a raporturilor dintre personaj şi narator în discursul de ficțiune şi în cel factual. Exegetul se pronunță în favoarea ideii că „disocierea dintre personaj şi narator (N≠P) defineşte în mod evident, în ficțiune şi aiurea, regimul narativ heterodiegetic, după cum identitatea lor (N=P) defineşte regimul homodiegetic" [5, p.147], iar identitatea riguroasă dintre autor şi narator (A=N) defineşte povestirea factuală. În acelaşi timp, G.Genette recunoaşte că „nimic nu-l împiedică pe un narator identificat cum se cuvine şi în mod deliberat cu autorul printr-o trăsătură onomastică [...] să povestească o întâmplare vădit ficțională" [5, p.150].

Această idee este susținută şi de cercetătorul de referință în materie de letopisețe româneşti Eugen Negrici. Acesta utilizează o terminologie şi o viziune modernă când vorbeşte despre persoana care redactează o operă istoriografică, observă o dedublare, deoarece „ea este autoarea a două acțiuni diferite, separate în timp: una consistă în *a trăi* (a participa), alta în *a scrie* (a-şi aminti povestea) [...] Cele două jumătăți tradiționale – actor şi narator –, unite într-un *eu* echivoc, sunt de neconfundat într-o bună parte a cronicii lui Costin şi în întreaga cronică a lui Neculce. În letopisețul „izvodit" al lui Ureche, naratorul este absorbit, în întregime, într-o singură acțiune, care este de a povesti" [6, p.73].

Printre alte particularități care ar diferenția discursul nonficțional de cel ficțional pot fi nominalizate şi utilizarea dialogului reprodus şi absența monologului interior. Ion Neculce, povestind despre domnia lui Dabija-vodă, reproduce un dialog dintre un boier şi voievod: „Iară Stamatie, ce era postelnicu mare la Dabije-vodă, au dzis Dabijăi-vodă: „Să nu fugi, măria ta, ce să te întorci înapoi la vizirul..."".

Verbele de situație (a cădea, a merge, a se scula), utilizate în cazul evenimentelor îndepărtate în timp, denotă o anumită doză de imaginație: „Atunce au ucis calul de supt hatmanul Buhuş, şi cădzusă hatmanul într-un răzor, cu fața în sus, de nu să puté îndată să să scoali" [1, p.294]. Aceste amănunte pot fi acceptate ca nişte indicii de ficțiune.

În concluzie, afirmăm că, deşi letopiseţele noastre se înscriu în compartimentul operelor factuale, totuşi subscriem ideii lui G.Genette că „trebuie să admitem că nu există nici ficţiune pură, nici istorie într-atât de riguroasă încât să se abţină de la orice „punere în intrigă” şi de la orice procedeu romanesc”. Anume această interpătrundere, această trecere a frontierei dintre ficţiune şi nonficţiune conferă operelor istoriografice „plăcerea lecturii”.

Referinţe:

1. Letopiseţul Ţării Moldovei. - Chişinău: Universul, 2006.
2. Ducrot Oswald, Schaeffer Jean-Marie. Noul dicţionar enciclopedic al ştiinţelor limbajului. - Bucureşti: Babel, 1996.
3. Pavel Toma. Lumi ficţionale. - Bucureşti: Minerva, 1992.
4. Bal Mieke. Naratologia. - Iaşi: Institutul European, 2008.
5. Genette Gerard. Introducere în arhitext. Ficţiune şi dicţiune. - Bucureşti: Univers, 1994.
6. Negrici Eugen. Naraţiunea în cronicile lui Grigore Ureche şi Miron Costin. (Ediţia a II-a). - Bucureşti: DU STYLE, 1998.

Prezentat la 21.12.2012

AVANGARDA ISTORICĂ ŞI REALISMUL SOCIALIST. IPOSTAZE ALE „CONŞTIINŢEI SCHIMBATE A TIMPULUI"

Dan-Octavian BREAZ

Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca

Acest articol propune o re-evaluare a relaţiei dintre avangarda în artele plastice şi realismul socialist din Europa de Est. Din perspectiva istoriei şi a teoriei artei, am investigat deopotrivă extinderea limitelor artistice înspre politică şi extinderea ideologiei politice înspre estetică. Analizând aceste interferenţe în calitatea lor de consecinţe ale aşa-numitei „conştiinţe schimbate a timpului", am încercat să demonstrăm modul în care realismul socialist a redirecţionat unele dintre metodele de creaţie avangardiste împotriva lor înseşi, prin transferul acestora în viaţa cotidiană.

Cuvinte-cheie: *ideologie realist-socialistă, politizare artistică, estetizarea politicii, ideologie politică, metode avangardiste.*

AVANT-GARDE HISTORY AND SOCIALIST REALISM.
INSTANCES OF "CHAGED CONSCIOUSNESS OF TIME"

This article proposes a re-evaluation of the relation between the fine arts avant-garde and the socialist realism in the Eastern Europe. From the perspective of art history and theory we investigated both the extension of the artistic limits towards politics and the extension of the political ideology towards aesthetics. Analyzing these interferences as consequences of a so-called "changed conscience of time", we aimed to demonstrate how socialist-realist ideology redirected some of the avant-garde methods of creation against themselves by transferring them in the every-day life.

Keywords: *socialist-realist ideology, artistic politicization, aestheticized politics, political ideology, avant-garde methods.*

Lucrarea noastră porneşte de la premisa că avangarda istorică şi-a rezervat dreptul unei existenţe *la limită*, forţând coexistenţa unor domenii specifice (S.Connor, 1999). Această coexistenţă rezultă şi se constituie din multiple intersecţii şi tensiuni: rupturi estetice (de marea artă occidentală), dar şi adeziuni politice (orientările de stânga din perioada postimpresionismului au ajuns, odată cu avangarda istorică, până la manifestarea unor adeziuni explicite faţă de regimurile totalitare), o „cultură a întreruperilor", dar şi o anumită unitate de gândire (Ph.Sers, 2003); o deschidere înspre societate, dar şi un mod tot mai autoritar de a o manipula; o libertate absolută de creaţie (avangarda *„tutelară"*), dar şi angajamente politice discutabile (avangarda *„tutelată"*). Având în vedere caracterul pluridisciplinar aproape inevitabil pe care-l presupune o existenţă *la limită*, cercetarea noastră se realizează din perspectiva aşa-numitei *instabilităţi* a avangardei istorice [1]. Acest concept se referă la dialectica celor două funcţii – estetică şi politică – pe care avangarda le-a încorporat succesiv şi, adesea, simultan, pe parcursul evoluţiei sale. Prin urmare, discuţia referitoare la interacţiunea dintre avangarda istorică şi realismul socialist are în vedere faptul că aplicabilitatea socială a programelor estetice născute în arealul modernităţii estice şi balcanice (dadaism, constructivism, cubism-expresionism) s-a dovedit o caracteristică extrem de activă în cadrul relaţiei cultură-ideologie-societate, aşa după cum a remarcat şi S.A. Mansbach [2].

Ceea ce a asemănat realismul socialist cu avangarda istorică a fost, din punctul de vedere al rolului istoric pe care l-au jucat, *întreruperea sensului unei dezvoltări continue*. În acest sens, W.Benjamin [3] a fost, alături de R.Poggioli, printre primii care au considerat că principalul efect al luptei avangardei artistice cu tot ceea ce era deja fondat, stabilit sau subînţeles a fost tocmai această fragmentare a parcursului unei dezvoltări culturale continue. Aproximativ în perioada 1920-1924, când au revenit în ţară majoritatea reprezentanţilor avangardei istorice româneşti, aceştia îşi propuseseră realizarea unei asemenea cezuri în cadrul dezvoltării istorice şi artistice locale. În scurt timp, ei aveau să descopere, aşa după cum au remarcat H.S. Becker (1982), P.Bürger (1992) şi ulterior A.Gibson (2003) [4], că operele de artă nu funcţionează ca entităţi independente, ci aparţin unui cadru instituţional care determină [5] ceea ce ar trebui *să fie* sau ceea ce ar trebui *să facă* arta. Dacă, în calitatea lor asumată de artişti de avangardă, aceştia nu au reuşit să depăşească funcţionarea acestui cadru, odată cu instaurarea regimului comunist li s-a oferit, în schimb, aceeaşi oportunitate, însă de pe poziţiile de artişti aserviţi puterii politice.

Întreruperea sensului unei dezvoltări continue are la origine faptul că modernitatea nu a fost „obsedată" numai de mitul revoluției, ci şi de o aşa-numită *conştiință schimbată a timpului*, considerată adesea consubstanțială, dacă nu chiar responsabilă de cele mai radicale schimbări sociale şi estetice ale secolului XX. În acest sens, aşa după cum a remarcat şi J.Habermas, subversivitatea specifică a „conştiinței schimbate a timpului" [6] tindea să disloce continuum-ul istoriei, potrivit unei antinormativități specifice „timpului nou".

Potrivit opiniei lui Jürgen Habermas [7], refuzând standardele altei epoci, modernitatea se pune în situația de a-şi crea propria normativitate pornind de la sine însăşi. Prin urmare, observă J.Habermas [8], timpul modern este un timp prezent care îşi stabileşte afinități nu cu memoria istorică (ceea ce determină o importantă caracteristică a timpului modern, anistorismul), ci cu extremele istoriei (spre exemplu, decadența se ipostaziază în categoriile primitivului, barbarului şi sălbaticului). Timpul modern, datorită subversivității specifice „conştiinței schimbate a timpului", tinde să disloce continuum-ul istoriei, antinormativitatea acestuia marcând desprinderea de criteriile utilității sau ale moralității specifice funcției normalizatoare a tradiției.

Antinormativitatea modernistă codificată la nivel estetic a fost caracterizată într-o manieră sintetică de către P.Crowther [9], care şi-a început discuția asupra principiului reciprocității în arta secolului XX, remarcând, pentru început, faptul că, de obicei, se consideră că arta modernistă începe odată cu creația unor artişti cum sunt G.Courbet, E.Manet şi artiştii impresionişti sau aceia cuprinşi în cercul lor şi că, în general, creațiile moderniste au câteva caracteristici stilistice comune, între care: diminuarea accentelor perspectivale, o imagine picturală care pare neterminată şi, mai ales după 1880, o tratare a formei şi a culorii care se îndepărtează tot mai mult de principiile naturalismului. Cu toate acestea, operele de artă care se caracterizează prin aceste particularități stilistice, inclusiv acelea foviste sau reprezentative pentru expresionismul german, continuă să se înscrie în descendența reprezentărilor picturale tradiționaliste, deoarece sunt configurații de semne vizuale care încă mai păstrează contactul cu principiile relațiilor spațiale tridimensionale. Or, dimpotrivă, radicalismul estetic al lucrărilor dominante în cadrul modernismului secolului XX se disociază de aceste principii ale relațiilor spațiale tridimensionale.

Mai mult decât atât, antinormativitatea specifică a avangardei istorice s-a manifestat printr-o abordare specifică a modalităților prin care o lucrare artistică restituie timpul actual. Sintetizând întreaga discuție a lui J.-Fr. Lyotard referitoare la (re)prezentarea imprezentabilului şi a ireprezentabilului, C.Mihali s-a referit la aşa-numita *existență empirică a operei de artă*: „«Ocurența minimă», asupra căreia se apleacă lucrările lui Newman, sustrage ființa substanței şi subzistenței (ca *este*) şi o asignează fragilității evenimențiale (în imperativul: *fii*) al lui *acum* rezistând gândirii şi dezarmând-o. «Aici, acum, se întâmplă că…» – iată, după Lyotard, proba supremă a oricărei filosofii, poezii sau picturi. Nu atât, cum spunea Leibnitz, că există mai degrabă ceva decât nimic, cât faptul că un asemenea «există» nu poate fi detaşat de un «se întâmplă», un «are loc» care instituie orice loc şi orice timp sub forma evenimentului. Avangardele, sancționând funcția de identificare estetico-politică a unei comunități care fusese atribuită artelor plastice, încearcă să dea seama de confruntarea gândirii cu imprezentabilul şi cu ireprezentabilul, cu un sens până la urmă, altul decât sensul comun sau comunicabil prescris de mass-media" [10]. Păstrându-se în palierul teoretic referitor la regimul temporalității artei de avangardă, J.-Fr. Lyotard s-a referit în capitolul *Sublimul şi avangarda* la experiența sublimă ca imanență. Prin urmare, concentrându-şi reflecția asupra temporalității specifice a lucrării artistice de avangardă, J.-Fr. Lyotard a considerat *prezența care se refuză conştiinței* ca pe una dintre „extazele" temporalității, care a făcut obiectul unora dintre cele mai semnificative cercetări filosofice: „Acum-ul este una din «extazele» temporalității analizate de la Augustin la Husserl încoace de către o gândire care a încercat să constituie timpul pornind de la conştiință. *Now*-ul lui Newman, *now*-ul pur şi simplu, este necunoscut conştiinței, el nu poate fi constituit de către ea" [11].

Prezența care se refuză conştiinței a fost definită de către Ph.Sers ca cel mai spectaculos *front de luptă*. Este vorba despre revoluția abstractă din pictură care tindea spre atingerea *noumen*-ului prin imagine. Într-adevăr, potrivit autorului, proiectul abstract prevestea scoaterea imaginii de sub incidența rolului de „sub-produs al discursului" [12]. De altfel, binecunoscutei implicări istorice a modernismului, Ph.Sers [13] i-a adăugat, asociindu-i atât pe abstracți şi pe naivi, cât şi pe dadaişti şi pe constructivişti, acea „unitate de gândire" care a făcut ca cercetarea sacrului şi practicarea militantismului revoluționar să nu se excludă.

Probabil că dimensiunea politică a avangardei istorice nu a fost niciodată atât de evidentă cum a fost în cazul trecerii de la aşa-numita *Cultură 1* la aşa-numita *Cultură 2*, potrivit căreia, susținea D.Kunjundžić, alături de V.Papernyj, s-a realizat trecerea de la o cultură tolerantă față de avangarda istorică la o cultură

care, potrivit unei noi viziuni asupra morţii, a trecut la perspectiva realist-socialistă asupra vieţii: „Interpretarea sa este instructivă pentru o mai bună înţelegere a istoriei avangardei ruse/sovietice şi a transformării sale ulterioare în realism socialist. În vreme ce *Cultura 1*, care a marcat primii ani ai avangardei sovietice, avea o atitudine optimistă faţă de moarte, cea de-a doua a dezvoltat o atitudine complet diferită, consacrând o tanatologie unică şi originală, neîntrecută în istoria gândirii umane" [14]. Prima perioadă culturală semnificativă surprinsă de D.Kunjundžić a început odată cu Revoluţia sovietică din 1917 şi s-a încheiat aproximativ odată cu moartea lui Lenin (1924). A doua perioadă culturală semnificativă a început aproximativ după moartea lui Lenin şi s-a încheiat în anii 1940. Între cele două culturi, susţinea autorul, s-au stabilit o serie de opoziţii structurale de tipul orizontal/vertical sau dinamic/static.

Potrivit lui D.Kunjundžić, perioada avangardei istorice s-ar fi caracterizat printr-o viziune mai stenică asupra morţii. În acest sens, autorul a dat ca exemplu o declaraţie a lui Kazimir Malevici, potrivit căreia un raft de farmacie ar putea permite să se depoziteze sute de cimitire, având în vedere că, în urma incinerării unui corp uman, rezultă un gram de cenuşă. Această perspectivă pozitivă tipologizează ideologia *Culturii 1*, care a încercat să se desprindă în mod radical de moştenirea trecutului şi, odată cu aceasta, de moartea însăşi. Atât eliminarea istoriei literaturii dintre problemele contemporaneităţii, aşa după cum propusese Vladimir Maiakovski, cât şi insistenţa asupra mobilităţii şi a dinamismului proiectului „Letatlin" al lui Vladimir Tatlin, sunt dovezi ale existenţei unei culturi obsedate de ideea de schimbare. Această cultură, fie şi la nivel virtual, a eradicat moartea sau, măcar, a marginalizat-o, rezervând dovezilor existenţei sale câte un loc minuscul pe un raft de farmacie.

În concluzie, susţinea D.Kunjundžić, percepţiile *Culturii 1* sunt specifice modului în care orice cultură „orizontală" valorizează moartea, propagând viziunea potrivit căreia moartea ar fi ceva la graniţa vieţii şi nu în fluxul propriu-zis al acesteia.

Ideea esenţială pe care a dezvoltat-o în continuare D.Kunjundžić [15] a fost aceea că, în vreme ce, în *Cultura 1*, moartea a fost marginalizată, în *Cultura 2* aceasta a fost celebrată, iar celebrarea morţii în timpul desfăşurării vieţii se reflectă stilistic în paradigma realismului socialist, pentru că, aşa după cum urmează să susţină autorul în continuare, realismul socialist exprimă o realitate vidă. Realismul socialist se referă la o viaţă care nu există, ci urmează să fie construită potrivit normelor regimului comunist. În mod similar, corpul mumificat al lui Lenin exprima vizual şi chiar material personalitatea liderului politic care nu mai exista. Prin această dialectică între exprimarea vizuală şi absenţa factuală a încercat D.Kunjundžić să definească ideologia realismului socialist: „Statutul dualist al corpului lui Lenin, care este deopotrivă corpul unui individ decedat şi un artefact, a fost determinant în formarea ideologiei realismului socialist" [16]. Semnificaţia transmiterii unei prezenţe absente este considerată a fi esenţa realismului socialist care prezintă totul „ca şi cum" ar exista, tot aşa cum mumia lui Lenin ca emblemă a morţii se prezintă „ca şi cum" liderul comunist ar exista. [17]. De aceea, argumenta D.Kunjundžić, realismul socialist s-a preocupat atât de mult de legile verosimilului care fac o anumită realitate ideologică inteligibilă, accesibilă şi comunicabilă, ca şi când ar fi reală şi prezentă. Asemenea mausoleului lui Lenin şi a sicriului său din cristal, se intenţiona, prin intermediul stilisticii realismului socialist, să se transmită un anumit hieratism monumental şi starea emoţională de venerare specifică devoţiunii religioase. Mumia lui Lenin, comenta D.Kunjundžić, era, din punct de vedere metaforic, o ultimă *larvatus pro deo*, masca unui zeu sau, mai exact, o mască în locul zeului însuşi. Prin urmare, cel mai sacru loc în universul comunist reprezenta o fantomă sau, mai degrabă *fantoma reprezentării* înseşi, câtă vreme realitatea pe care o reprezenta realismul socialist nu era altceva decât spectrul comunismului. În acest sens, realismul socialist nu era altceva decât un spectru, o halucinaţie colectivă care transmitea credinţa într-un limbaj universal din reprezentările căruia nu lipseau muncitorii-eroi şi tractoarele colorate.

Mumificarea lui Lenin începuse, potrivit lui D.Kunjundžić, chiar înainte de moartea propriu-zisă a liderului sovietic. În cadrul procesului de simbolizare a puterii sale politice, intenţia de a-l monumentaliza pe Lenin a fost evidentă încă din 1920, din lucrarea lui El Lissitzky *Rostumul lui Lenin*. În această reprezentare, imaginea lui Lenin este o continuare a rostum-ului care-l susţine.

Simbolurile eterne ale cauzei sacre a comunismului, apariţiile liderilor politici ridicaţi până la cer şi reprezentările eroice ale muncitorilor constituie o întreagă alegorie a sacrificiului. În ceea ce priveşte atitudinile muncitorilor surprinşi în timpul muncii, aceasta reprezintă pentru ei o activitate plăcută şi chiar o exacerbare a bucuriei care se exprimă în ciuda faptului că, uneori, muncitorii sunt reprezentaţi deasupra abisului morţii. În acest sens, D.Kunjundžić a dat exemplul picturii *Mai sus şi mai sus*, realizată de către S.V. Rjangina în

1934. Cei doi muncitori din prim-planul lucrării erau reprezentați la o înălțime atât de mare, încât ajungeau să concureze cu altitudinea culmilor montane reprezentate în plan secund. În special expresia de bucurie şi de satisfacție de pe chipul personajului feminin pare să confirme interpretarea psihanalitică a lui D. Kunjundžić, care a identificat în această imagine aşa-numitul efect „erotanatic", pe care S.Freud l-a sintetizat în ideea, potrivit căreia principiul plăcerii serveşte impulsul morții. Tot la înălțime este reprezentată şi întâlnirea de la Kremlin dintre I.V. Stalin şi K.E. Voroşilov. În lucrarea *I.V. Stalin şi K.E. Voroşilov la Kremlin,* din 1938, A.M. Gherasimov i-a reprezentat pe cei doi politicieni plimbându-se pe un pod, la mare înălțime. D.Kunjundžić a interpretat structurile compoziționale predominant verticale ale bisericilor, ale coşurilor de fabrici sau ale blocurilor turn, ca pe tot atâtea simboluri falice ale puterii politice a lui Stalin, în calitatea sa de secretar de partid şi, respectiv, a preşedintelui comitetului de apărare, mareşalul Voroşilov. Lipsa gardului chiar în stânga celor două personaje masculine implică aceeaşi iminentă apropiere a abisului ca simbol al morții.

Trecerea necenzurată a cotidianului şi a mundanului în istorie şi, de asemenea, transferarea evenimentelor prezentului într-un plan mitic este, după D.Kunjundžić, cel mai interesant fenomen al realismului socialist. Văzut din această perspectivă, realismul socialist ar fi o „maşină" care-şi alegorizează propria sa reprezentare, prin producerea metafizicului şi a retoricului pornind de la realitatea imediată cu o eficiență fără precedent. De fapt, considera D.Kunjundžić, nu realitatea propriu-zisă era redată, ci teatralitatea şi disimularea ideologică specifice regimului sovietic din aşa-numita *Cultură 2*.

O analiză similară asupra consecințelor dublului efect de estetizare a politicii şi, respectiv, de politizare a esteticii a fost realizată şi de către A.Hewitt. Acesta, asemenea lui D.Kunjundžić, a surprins importanța dublului proces, specific regimurilor politice totalitare, de transferare a evenimentelor prezentului într-un plan mitic şi, totodată, de includere a evenimentelor prezentului cotidian în planul marilor evenimente istorice, prin intermediul retoricii de ordin estetic [18]. Dublul transfer, din regim cotidian în planul evenimentelor istorice majore sau de-a dreptul într-un plan mitic, a fost facilitat de însăşi *metoda artistică* a realismului socialist. În acest sens, L.Heller [19] a dezavuat însuşi mecanismul de internalizare pe care-l presupunea noua metodă artistică. Prin *adeziunea ideologică*, adică prin capacitatea de a gândi în spiritul partidului, artistul transfera în viziunea realist socialistă asupra istoriei nu o idee abstractă sau neutră, ci una militantă sau chiar agresivă, cu un conținut tematic specific comunist.

Ne propunem, la rândul nostru, să extrapolăm unele dintre ideile exprimate de A.Hewitt, considerând că astfel putem oferi câteva dintre concluziile valabile pentru întreaga discuție referitoare la relația dintre avangarda istorică şi ideologiile regimurilor politice totalitare. Referindu-se în mod specific la dezvoltarea tehnicii artistice, A.Hewitt făcea trimitere la fenomenul „totalei dezvăluiri", care presupunea că acele condiții de posibilitate ale unui discurs specific constituit istoric devin simultan prezente şi posibile [20]. Cu alte cuvinte, din perspectiva avangardei istorice, stilurile artistice nu sunt sinonime cu periodizările istoriei, ci sunt prezențe istorice dezvăluite în prezent şi „utilizabile" în prezent, potrivit diverselor funcții pe care le pot avea în subsistemul artei. În cadrul acestui prezent care, din punct de vedere sincronic, este un prezent etern, avangarda – şi nu mai puțin fascismul sau comunismul, am adăuga noi – s-a putut gândi pe sine ca fiind deopotrivă o completare şi o lichidare a secvențialității istorice. În opinia noastră, spre deosebire de ideologia fascistă, doctrina comunistă a rezonat într-un mod mai particular în fața acestei ideologii a „totalei dezvăluiri", aşadar în fața istoriei considerate ca suprasistem sincron în sensul opoziției față de anacronia istorică. Înainte să detaliem particularitățile modului în care s-a poziționat ideologia comunistă față de această perspectivă asupra istoriei, trebuie să precizăm că A.Hewitt percepe o opoziție fundamentală între viziunea sincronică avangardistă asupra istoriei şi viziunea teleologică modernistă asupra istoriei. Din perspectiva sa, dacă istoria modernistă a promis o *plenitudine* similară cu o completare şi o lichidare a secvențialității istorice, atunci, fără îndoială, a realizat acest deziderat în cadrul propriei sale logici progresiste. Din punctul nostru de vedere, ideologia comunistă poate fi, la rândul său, încadrată în acest sistem teleologic de teoretizare a istoriei, cu atât mai mult cu cât îşi formulase, fie şi implicit, propria teorie a decadenței, potrivit căreia majoritatea stilurilor artistice non-mimetice erau considerate depăşite din punct de vedere istoric. Dacă momentul istoric al artei prezentului era sincron cu toate ipostazele artei de până atunci, în acest caz trebuie precizat că, din perspectiva ideologiei comuniste, „toate" ipostazele artei nu se echivalau cu întreaga istorie a artei, ci cu întreaga istorie a artei acceptate. Deoarece, din perspectiva ideologiei comuniste nu exista nimic altceva în afara „lumii oficiale" sau, mai bine spus, „oficializate", chiar şi pe calea teleologiei modernismului teoretizat

de către A.Hewitt, realismul socialist exista într-o lume „postistorică" sincronă cu tot ceea ce se considera că a condus la acea „postistorie" desăvârşită din punct de vedere politic şi artistic. Prin urmare, în opinia noastră, simetria cu idiosincraziile avangardei istorice este evidentă, pentru că aceasta, la rândul său, avea o perspectivă selectivă asupra istoriei. Potrivit unor observații similare, B.Groys [21] căuta să elimine viziunea maniheistă care opunea Partidul-Stat, creator al „omului nou", curentelor avangardei anilor '20, subsumate unei arte „democratice". Este semnificativ faptul că autorul identifica numai la nivel estetic o contradicție între ideologia avangardei artistice a anilor '20 şi ideologia realismului socialist, apreciind că proiectele culturale, sociale sau politice ale acestora ar fi relativ coincidente. De altfel, asemenea realismului socialist, avangarda istorică se rupe şi se consideră, totodată, un moment de apogeu într-un sistem sincronic al artei. Pe de altă parte, în ciuda ideologiei „rupturii", avangarda istorică împărtăşea cu modernismul paradoxul contemporaneității sale anistorice cu stadiile care au condus la apariția sa pe calea unui determinism teleologic. Din acest punct de vedere, ne disociem de viziunea lui A.Hewitt, pentru care avangarda istorică nu împărtăşea cu modernismul viziunea teleologică deterministă asupra istoriei.

Potrivit lui A.Hewitt, modernismul fascist a realizat şi a „de-realizat", deopotrivă, logica modernistă asupra istoriei. Realizarea logicii moderniste asupra istoriei a fost echivalată de către A.Hewitt cu realizarea unei metafizici a prezenței care a servit o funcție aproape ideologică şi de legitimare în cadrul logicii istorice a „totalei dezvăluiri". Odată atins scopul acelei *dezvăluiri totale*, care a servit pentru a demarca traiectoria progresului, însăşi împlinirea scopului dezorientează şi deposedează de putere un proiect politic progresiv, care putea fi nu numai acela al ideologiei fasciste, ci putea fi şi proiectul ideologic comunist. Din perspectiva artistică, proiectul progresist al realismului socialist, de exemplu, era pus în criză tocmai de absența unui stil bine determinat – metoda realismului socialist nu a fost niciodată suficient de clar delimitată pentru artiştii care primiseră misiunea de a-i da o întruchipare stilistică favorabilă regimului politic – şi a conştiinței anistorice către care, după A.Hewitt, tindea avangarda istorică.

În continuare, pentru a concluziona odată cu A.Hewitt privitor la relația dintre artă şi viață în sensurile lor „încorporate" în sfera esteticului şi, respectiv, în sfera politicului, mergem mai departe şi identificăm esteticul cu avangarda istorică, iar politicul cu ideologiile totalitare la care ne-am referit până acum. În vreme ce *fragmentarismul* a fost considerat adesea o categorie estetică specifică avangardei istorice, *totalizarea*, aşa după cum lasă să se înțeleagă A.Hewitt, este rezultatul unui proces mai general de raționalizare a sferei publice, care a cunoscut una dintre expresiile sale paradigmatice în cadrul regimurilor politice totalitare. Fragmentarismul, care a fost cel mai adesea asociat individualismului modernist şi, în special, avangardei istorice, este de fapt simptomatic, în acelaşi timp, pentru aşa-numitul proces de „totalizare" specific capitalismului. Acest proces de „totalizare" se desfăşoară în afara limitelor experienței individuale, controlând-o totodată pe aceasta. Într-o ipostază a sa mult mai radicală, adică aceea a regimurilor politice totalitare, procesul de „totalizare" şi-a propus să controleze limitele experienței individuale din perspectiva unei raționalizări mult mai atent supravegheate ideologic şi politic.

Totalizarea experienței estetice avangardiste a însemnat, cel mai adesea, o redirecționare a metodelor de creație ale avangardei istorice împotriva lor înseşi, ceea ce a funcționat în interdependență cu radicalizarea şi modificarea simplificatoare a dezideratului „refasonării corpului social" [22]. Manipulate în vederea unei *utilități* sociale crescute, stiluri consacrate ale avangardei istorice au primit un rol performativ. În cazul futurismului, serialitatea prin care era figurată mişcarea a fost transferată din regimul ficțional în regimul concret al manipulării vieții sociale, în vederea creării noului viitor socialist. Din acest punct de vedere, arta devenea o interfață care oglindea o viață viitoare, promițând, ca şi în cazul religiei, o gratificație întârziată şi dobândită odată cu trecerea într-un alt plan temporal. Potrivit aceleiași performativități socioistorice, estetica fațetărilor cubiste a fost transferată în *stilizarea* epicului concret al vieții, adică în sensul standardizării relațiilor interumane, potrivit marelui plan al ideologiei comuniste. Chiar şi la nivelul creației artistice, estetica implicită a cubismului a fost înlocuită treptat cu logica explicită a *prolet-cubismului*. Prin urmare, putem vorbi despre o trecere de la ermetizarea datelor concrete ale realității, proprie cubismului occidental, la explicitarea datelor realității, proprie realismului socialist. Acesta din urmă, în arealul central-est-european, a însemnat adesea o sinteză antinomică a majorității principiilor estetice şi a dezideratelor sociale avangardiste.

Referințe:

1. Wood P. Modernism and the Idea of the Avant-Garde // P.Smith and C.Wilde (eds.), A Companion to Art Theory, 2002, p.143-144.
2. Mansbach S.A. Modern Art in Eastern Europe. From the Baltic to the Balkans, ca. 1890-1939. - Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.2.
3. Benjamin W., *apud* Gibson, A., Avant-Garde // R. S. Nelson and R. Shiff (Eds.). Critical Terms for Art History, 2003, p.205.
4. Gibson A., Avant-Garde // R. S. Nelson and R. Shiff (Eds.), Critical Terms for Art History, 2003, p.206.
5. Bürger P., apud Rochlitz R. Le désenchantement de l'art. La philosophie de Walter Benjamin. - Paris: Gallimard, 1992, p.256-257.
6. Habermas J. Modernitate versus postmodernitate // J.C. Alexander, S. Seidman (coord.). Cultură şi societate. Dezbateri contemporane, 2001, p.319.
7. Habermas J. Discursul filosofic al modernității. 12 prelegeri. - Bucureşti: ALL, 2000, p.25.
8. Habermas J. Modernitate versus postmodernitate // J.C. Alexander, S. Seidman (coord.), Cultură şi societate. Dezbateri contemporane, 2001, p.319.
9. Crowther P. The Language of Twentieth-Century Art. A Conceptual History. - New Heaven and London: Yale University Press, 1997, p.23-26.
10. Mihali C. Postfață. Jean-François Lyotard – o simfonie a rezistenței // J.-Fr. Lyotard, Inumanul. Conversații despre timp, 2002, p.196.
11. Lyotard J.-Fr. Inumanul. Conversații despre timp. - Cluj-Napoca: Idea Design & Print, 2002, p.87-88.
12. Sers Ph. Totalitarisme et Avant-Gardes. Falsification et vérité en art. - Paris: Les Belles Lettres, 2003, p.14.
13. Ibidem, p.13.
14. Kunjundžić D. The Ghost of Representation, or the Masque of the Red Death // Art Journal, 1990, vol.49, no.1, p.52.
15. Ibidem, p.52-53.
16. Ibidem, 53.
17. Ibidem, p.53-55.
18. Hewitt A. Fascist Modernism: Aesthetics, Politics, and the Avant-Garde. - Stanford, California: Stanford University Press, 1993, p.13.
19. Heller L. A world of prettiness. Socialist Realism and Its Aesthetic Categories // Th. Lahusen and E. Dobrenko (Eds.), Socialist Realism Without Shores, 1997, p.51-53.
20. Hewitt A. Fascist Modernism: Aesthetics, Politics, and the Avant-Garde. - Stanford, California: Stanford University Press, 1993, p.6-9, 11-14.
21. Groys B., *apud* Karnoouh C. Comunism/Postcomunism şi modernitate târzie. Încercări de interpretări neactuale. - Iaşi: Polirom, 2000, p.82-83.
22. Michaud E. Note despre „deontologia" artistului în epoca modernă // D.-E. Rațiu, C. Mihali (coord.), Artă, comunitate şi spațiu public. Strategii politice şi estetice ale modernității, 2003, p.22.

Prezentat la 30.11.2012

INTERTEXTUALITATE: GENEZA ŞI EVOLUŢIA CONCEPTULUI

M. Bahtin, J. Kristeva, R. Barthes şi G. Genette

Nina ROŞCOVAN
Universitatea de Stat din Moldova

Prin prezenta cercetare ne propunem să analizăm momentele majore ale constituirii teoriei intertextualităţii; în plus, ne propunem să identificăm originea conceptelor intertext, intertextualitate şi a teoriei derivate de aici. Un alt obiectiv rezidă în identificarea accepţiilor textului / intertextului / intertextualităţii în abordările structuraliste şi post-structuraliste, precum Mihail Bahtin, Julia Kristeva, Roland Barthes şi Gerard Genette, dar şi ale altor teoriticieni ai intertextualităţii.
Cuvinte-cheie: *text, intertextualitate, dialogism, ideologeme, productivitate.*

INTERTEXTUALITY: GENESIS AND EVOLUTION OF THE CONCEPT
M.Bahtin, J.Kristeva, R.Barthes şi G.Genette
The analysis of the concept of intertextuality in this study will focus on the major elements that led to the genesis of the concept of intertextuality, as well as its evolution within structuralist and poststructuralist approaches. We will concentrate on the works of M. Bakhtin, J. Kristeva, R. Barthes and G. Genette as the fundamental contributors to the genesis and development of the concept of intertextuality.
Keywords: *text, intertextuality, dialogism, ideologeme, productivity.*

Termenul „intertextualitate" provine de la cuvântul latin *intertexto*, ce înseamnă *a se insinua în ţesătură*, preluat şi introdus în terminologia literară de Julia Kristeva, ortografiat la început intertextualitate, desemnând proprietatea textelor de a fi legate de alte texte. Este vorba despre două articole apărute, în anul 1966, în colecţia *Tel Quel,* noţiune mai târziu reluată şi precizată, în urma consultării lucrărilor lui M.Bahtin, în *Semiotike, Reshershes pour une semanalyse*. J.Kristeva atribuie intertextualităţii o deschidere amplă, interpretând-o ca o intersectare, o permutare a cuvintelor (textelor).

De menţionat că structuraliştii cred în capacitatea criticii de a localiza şi descrie semnificaţia unui text, chiar dacă acea semnificaţie se referă la o relaţie intertextuală a unui text cu alte texte. Post-structuraliştii resping ideea că se pot relua originile unui text. Astfel, teoreticienii intertextualităţii s-au divizat în două tabere. Prima tabără, de natură structuralistă, consideră că semnificaţia unui text poate fi pe deplin explicată prin descrierea unităţilor de bază care formează textul şi relaţia lor cu alte texte. A doua tabără, de natură post-structuralistă, subliniază incertitudinea de a descoperi relaţia de semnificant şi semnificat [1, p.97].

În studiul nostru propunem să pornim de la conceptul de dialogism, sinonim aproximativ al intertextualităţii – concept preluat de la M.Bahtin pentru a explica specificul raportării la alteritatea textuală. Astfel, **Mihail Bahtin,** filosof, critic literar şi semiotician rus ce a studiat teoria literară şi filosofia limbii, precedă noţiunea de intertextulitate în lucrările sale cu referire la analiza translingvistică a discursului care a pus în circulaţie ideea dialogismului sau pluridiscursivităţii. În studiul despre romanul lui Fiodor Dostoevski, teoreticianul discută caracterul polifonic (combinaţie simultană a elementelor/vocilor) al textului romancierului rus şi avansează ideea posibilităţii ca un text să fie interpretat în mai multe „chei". M.Bahtin a accentuat importanţa interpretării sensului prin prisma contextului social şi istoric. Prin urmare, criticul sus-menţionat insistă asupra faptului că comunicarea lingvistică are loc în condiţii sociale specifice, între diferite clase şi grupuri de utilizatori ai limbii [2, p.282].

Conceptul crucial utilizat de M.Bahtin pentru argumentarea laturii sociale a utilizării limbii este *exprimarea (enunţul)* – aspectul specific social al limbii, concept ratat de teoreticianul francez Ferdinand de Saussure şi de teoreticienii şcolii formaliste ruse. Conform fondatorului structuralismului, limba este obiectul de studiu al lingvisticii şi ea oferă posibilitatea de formare a unui număr infinit de exprimări posibile. Filosoful rus însă consideră că fără latura sa socială limba este limitată la abstract, aşa cum sunt dicţionarele. În opinia sa, limba răspunde la enunţurile anterioare şi modelelor preexistente de sens, dar în acelaşi timp promovează şi caută să promoveze răspunsuri suplimentare. Un enunţ sau o operă scrisă nu poate fi percepută ca şi cum ar avea un sens unic, fără legătură cu enunţurile sau lucrările anterioare sau viitoare.

În consecință, se ajunge la concluzia că enunțurile sau cuvintele nu există de sine stătător şi nu sunt independente, toate exprimările sunt *dialogice* – sensul şi logica lor depind de exprimările anterioare, la fel şi de modalitatea în care ele vor fi percepute de receptori. Astfel, pentru Bahtin cuvântul devine propriu numai printr-un act de „împroprietărire", ceea ce ar însemna că el nu ne poate aparține în totalitate şi este mereu pătruns de urmele altor utilizatori [1, p.28]. Această viziune a fost preluată mai târziu de Julia Kristeva şi definită prin termenul nou de *intertextualitate*.

De menționat că M.Bahtin apelează la noțiunea de *prototip* pentru indicarea surselor de inspirație ale lui Fiodor Dostoevski. Teoreticianul menționează că autorul n-a plăsmuit imaginile ideilor sale din nimic, de aceea „îşi indică anumite prototipuri pentru imaginile ideilor din romanele sale, întocmai ca şi pentru imaginile eroilor săi". În plus, criticul menționează că Fiodor Dostoevski nu copia aceste prototipuri, ci le prelucra liber, în mod creator, le transforma în imagini artistice vii ale ideilor [2, p.125-126].

M.Bahtin a privit procesul de scriere ca o lectură a corpusului literar anterior, deci textul ca o absorbție a unui alt text, o replică la el. Dialogismul său, abordat prin prisma examinării sensurilor multiple ale unui text/roman şi ale cuvântului, duce către geneza conceptului de intertextualitate, care, odată lansat, face aripi, se îmbogăţeşte continuu, este intens folosit în cercetarea literară şi este adoptat de diferite zone ale acesteia.

Julia Kristeva, filosof şi critic literar bulgar-francez, a devenit influentă în analiza critică internațională şi teoria culturală după publicarea primei sale cărți *Semiotike. Recherches pour une semanalyse*, în 1969. Lucrările teoreticianului abordează conceptul de intertextualitate, semiotică în domeniile lingvisticii, teoriei şi criticii literare. Ea este unul dintre cei mai notabili structuralişti, în momentul în care structuralismul preia un loc important în domeniul ştiințelor umaniste. Lucrările sale au, de asemenea, o influență importantă în definirea gândirii post-structuraliste.

Criticul literar sus-menționat preia de la M.Bahtin conceptul de dialogism şi extinde concluziile acestuia privind modul în care enunțurile se leagă între ele în scopul semnificării. În *Semiotike. Recherches pour une semanalyse,* criticul intertextualității numeşte determinantă pentru existența textului literar relația unui text cu alte texte – intertextualitate. Astfel, lansează o nouă abordare a semioticii, pe care o numeşte *semanalyse.*

Acelaşi autor avansează ideea că textul este o *productivitate*, este „o permutare de texte, o intertextualitate: în spațiul unui text mai multe enunțuri luate din alte texte se încrucişează şi se neutralizează" [12, p.52]. Astfel, textul trimite totdeauna la alte texte către care el este orientat. De aici rezultă că ideile nu sunt prezentate ca nişte produse finisate, gata pentru a fi consumate, dar sunt prezentate în aşa fel încât să încurajeze cititorul să participe şi el la procesul de producere a sensului. Prin urmare, atât autorul, cât şi cititorul participă la procesul de continuă producere a textului.

În concepția teoreticianului, textul nu este un obiect individual sau izolat, ci, mai bine zis, o compilație de textualitate culturală. Textele sunt compuse din „text cultural/social", din diferite discursuri, structuri şi sisteme ce formează ceea ce se numeşte cultură. Textele culturale, la fel ca şi textele individuale, sunt compuse utilizând acelaşi material textual şi nu pot fi separate [12, p.52-53]. Aici se observă diferența dintre noțiunea dialogicului la Bahtin (bazată pe ființele umane ca utilizatori ai limbii în situații sociale specifice) şi acelaşi concept la Kristeva, care înclină mai mult spre termeni abstracți (text şi textualitate).

Din alt punct de vedere, Graham Allen este de părere că ambii teoreticieni împărtăşesc ideea că textele nu pot fi separate de textualitatea socială şi culturală din care au fost plămădite [1, p.36]. În plus, J.Kristeva subliniază că textele nu prezintă sensuri clare şi stabile; ele cuprind conflictul dialogic al societății în ceea ce priveşte sensul cuvintelor. În consecință, din această perspectivă, intertextualitatea este preocupată de apariția textului din „text social" şi în acelaşi timp de existența textului în interiorul societății. Pentru a accentua această idee, Kristeva introduce termenul *ideologeme* [12, p.53].

Textele nu au un sens unificat propriu, ci sunt strâns legate de procesele sociale şi culturale în curs de desfăşurare. „Acceptarea unui text ca *ideologeme* determină procedura semioticii care, prin studierea textului ca intertextualitate, îl consideră în interiorul (textului) societății şi istoriei. Ideologemul unui text este centrul unde raționalitatea sesizează transformarea *enunțurilor* (la care textul este ireductibil) într-o totalitate (textul), la fel cum se inserează această totalitate în textul istoric şi social" [12, p.53].

În eseul *Le mot, le dialogue et le roman* autorul defineşte *cuvântul literar* ca fiind mai mult decât un punct (un sens fixat), ci ca fiind o încrucişare de suprafețe textuale, un dialog între mai multe scrieri: a scriitorului, a destinatarului (sau a personajului), a contextului cultural actual sau anterior [12, p.83].

Noua semiotică prezentată de J.Kristeva aplică dihotomia dimensiune orizontală şi dimensiune verticală pentru a defini statutul cuvântului literar. În consecinţă, în dimensiunea orizontală „cuvântul din text aparţine în acelaşi timp subiectului scriiturii şi destinatarului", iar în dimensiunea verticală „cuvântul din text este orientat către un corpus literar anterior sau sincronic" [12, p.84]. Astfel, cuvintele şi textele autorilor comunică existenţa textelor anterioare în interiorul lor concomitent cu comunicarea dintre autor şi cititor.

Aşadar, lucrarea teoreticianului în domeniul semioticii şi lansarea conceptului de intertextualitate este o încercare de a sintetiza semiotica lui Ferdinand de Saussure cu dialogismul lui Mihail Bahtin. Preluată de numeroase ori, definiţia kristeviană se îmbogăţeşte continuu, se nuanţează, dând dovadă de complexitatea conceptului.

După cum menţionează Graham Allen în lucrarea sa *Intertextuality* prin prisma abordării semiotice a teoreticianului J.Kristeva, ea cercetează textul ca un aranjament textual al elementelor care au un sens dublu: un sens propriu al textului şi un sens pe care ea îl numeşte „text istoric şi social". Astfel, sensul/semnificaţia este mereu în acelaşi timp în „interiorul" şi în „exteriorul" textului [1, p.37].

Roland Barthes, critic literar, care a atacat, ca şi Julia Kristeva, noţiunile de „natural, sens stabil". Indiscutabil, el este unul dintre cei mai proeminenţi teoreticieni ai intertextualităţii. În lucrarea sa *Plăcerea textului* autorul menţionează: „Savurez regatul formulelor, răsturnarea originilor, dezinvoltura care face să vină textul anterior din textul ulterior". Pornind de la „opera de referinţă", aceasta fiind, la rândul său, o amintire circulară, criticul defineşte inter-textul: imposibilitatea de a trăi în afara „textului infinit – fie că acesta este Proust, sau ziarul cotidian, sau ecranul televizual: cartea face sensul, sensul face viaţa" [4, p.57].

În eseul său *The death of the author (Moartea Autorului)* R.Barthes se axează pe faptul că autorul nu este o persoană, ci un subiect constituit cultural, social şi istoric. Teoreticianul intertextualităţii prezintă autorul ca un personaj modern, produs, probabil, de societatea noastră. Astfel, în concepţia sa, suprarealismul a contribuit la „desacralizarea imaginii Autorului" şi, în consecinţă, lingvistica furnizează un instrument analitic pentru „distrugerea" Autorului, arătând că „enunţarea în ansamblul ei este un proces vid, care funcţionează perfect fără a fi necesar să-l umplem cu persoana interlocutorilor". Acest fenomen este numit de critic ca îndepărtarea (distanţarea) Autorului. Prin urmare, Autorul nu „nutreşte" (nourrir) cartea, nu există înaintea ei, nu gândeşte şi suferă pentru ea"; autorul modern „se naşte în acelaşi timp cu textul lui, nu este înzestrat cu o fiinţă care i-ar preceda sau exceda scriitura" [5, p.142-148]

Scriitura, în argumentarea lui, „este distrugere a oricărei voci, a oricărei origini", este acest „spaţiu neutru, compozit, oblic prin care subiectul nostru alunecă, negativul (alb-negru) în care se pierde orice identitate, începând chiar cu acea a corpului care a scris" [5, p.142-148]. Această viziune a subiectului este strâns legată de viziunea tel-quelistă a textului, intertextualitatea fiind marca definitorie a acestei textualităţi. Astfel, textul, definit de R Barthes în acest eseu, este „un spaţiu cu dimensiuni multiple, unde se îmbină şi se contestă scrieri variate, dintre care nici una originală; textul este o ţesătură de citate, provenite din mii de focare de cultură" [5, p.142-148].

Un mod de gândire asemănător este prezent în lucrarea *Plăcerea textului* (1973), unde criticul structuralist prezintă conceptul de *text* care înseamnă *ţesătură*: „textul se face, se lucrează printr-o interţesere perpetuă; pierdut în această ţesătură – această textură – subiectul se desface în ea, ca un păianjen care s-ar dizolva pe sine în secreţiile constructive ale pânzei sale". Prin urmare, teoreticianul defineşte teoria textului *hyphologie* din motiv că *hyphos* este ţesătura şi pânza de păianjen [4, p.100].

Pornind de la noţiunea „productivitate" prezentată de J.Kristeva, R.Barthes prezintă textul (scriitura) ca o activitate de producere. Astfel, *textul*, în concepţia lui, este alcătuit din scriituri multiple, provenite din mai multe culturi şi care intră în dialog unele cu altele; în plus, *cititorul* este locul unde aceste multiplicităţi se unifică, cititorul este spaţiul unde „se înscriu, fără ca vreunul să se piardă, toate citatele din care este alcătuită o scriitură" [5, p.142-148].

După părerea lui G.Allen, contribuţia lui R.Barthes la conceptul post-structuralist al intertextualităţii este accentuarea explicită a rolului cititorului în producerea textului anti-monologic. Astfel, autorul sus-menţionat indică prezenţa a două categorii de cititori: „consumatori", care citesc opera în căutare de sens stabil şi „cititorii" textului, care sunt productivi în timpul citirii [1, p.69-70].

Elementul intertextualităţii redimensionează procesul de creare, autorul odată îndepărtat nu mai poate revendica proprietatea sa absolută asupra textului; prezenţa intertextului indică într-o măsură oarecare sensul că nu el a scris opera. În încercarea sa de a elibera scrisul de despotismul numit „operă", teoreticianul a deplasat

accentul de la autor (ca subiect al sursei de producție a textului) către limbaj şi convenții pre-existente. Influențat de lucrarea criticului J.Kristeva, R.Barthes avansează ideea că originea textului nu este conştiința unificată a autorului, dar pluralitatea vocilor, a altor cuvinte, a altor enunțuri şi texte.

Acelaşi autor observă că „a-i da unui text un Autor înseamnă să-i impui acestui text o limită, să-i conferi un semnificat ultim, să închizi scriitura. [...] În scriitura multiplă, într-adevăr, totul trebuie descurcat, dar nimic descifrat; structura poate fi urmărită, surfilată în toate etapele şi la toate nivelele sale, dar nu există în fond; spațiul scriiturii este de parcurs, nu de străpuns; scriitura aduce mereu sens, dar întotdeauna pentru a-l evapora; ea se dedică unei suprimări sistematice a sensului. Prin chiar acest fapt, literatura (scriitura) refuzând să-i încredințeze textului vreun secret, adică un sens ultim, eliberează o activitate pe care am putea-o numi antiteologică, cu adevărat revoluționară, căci a refuza să limitezi sensul înseamnă, până la urmă, a-l refuza pe Dumnezeu şi ipostazele sale: rațiunea, ştiința, legea" [5, p.142-148].

Gerard Genette, critic literar structuralist francez, care a contribuit la reorientarea atenției departe de specificitățile operelor individuale către sistemele din care se poate spune că ele au derivat şi din care au fost construite. În lucrările sale *Introducere în arhitext* şi *Palimpseste* teoreticianul conduce practica poeticii structuraliste către arena care este numită intertextualitate. Prin urmare, criticul implementează revizuiri ale practicilor poetice şi introduce în circulație conceptul de transtextualitate, pe care G.Allen în lucrarea sa *Intertextuality* îl defineşte ca „intertextualitate din punctul de vedere al poeticii structuraliste" [1, p.98].

În lucrarea *Introducere în arhitext* autorul introduce în circulația criticii literare mai mulți termeni vizând literaritatea textului. Fiind interesat de „transcendența textuală" sau „textualitate" a textului, structuralistul francez înglobează conceptul de *intertextualitate,* privit ca „prezența literară a unui text în altul", în conceptul de *transtextualitate*, adică „tot ceea ce-l pune în legătură, fățişă sau ascunsă, cu alte texte". Drept exemplu elocvent al acestui tip de funcțiuni autorul foloseşte citatul: „convocarea explicită a unui text în acelaşi timp prezentat şi distanțat prin ghilimele" [7, p.81-82].

Prin conceptul de transcendență textuală sau textualitate, G.Genette înglobează încercările poeticii de a descrie procesele de imitație, transformare, clasificare a tipurilor de discurs, la fel şi categoriile şi categorizările tematice şi generice ale poeticii tradiționale. Astfel, transtextualitatea este viziunea intertextualității, arhitextualitatea fiind una din categoriile sale. În plus, criticul utilizează acest termen pentru a desemna ideea că textele pot fi interpretate şi înțelese sistematic; prin urmare, transtextualitatea, în viziunea sa, cuprinde aceste fenomene şi, la rândul său, se împarte în cinci categorii mai specifice, sau „cinci categorii de relații transtextuale" [8, p.1].

Prima categorie de relații transtextuale este numită de G.Genette *intertextualitate* (prezența unui text în altul, prin citat, pastişă, aluzie etc.) Concept diferit de cel post-structuralist, prin faptul că este redus de teoretician la „relația de coprezență între două texte sau între mai multe texte" şi ca „prezență actuală a unui text în interiorul altui text" [8, p.2]. Criticul literar prezintă citatul ca forma cea mai explicită de intertextualitate (delimitată prin ghilimele sau fără referințe specifice), plagiatul ca formă mai puțin explicită şi precisă (împrumutul nedeclarat, dar totuşi precis) şi aluzia ca înfățişarea şi mai puțin explicită şi precisă (enunțul, sensul deplin al căruia presupune perceperea relației dintre el şi alt text, la care el neapărat face referință prin inflecțiuni care, de altfel, ar rămâne enigmatice).

Prin urmare, din motiv că conceptul de intertextualitate este redus la problema citatului, aluziei şi plagiatului, el nu mai este interesat de procesul semiotic al semnificației culturale şi textuale. Astfel, criticul îşi direcționează cercetarea către „ansamblul structural" şi către „domeniul total al relațiilor relevante". Pe acest fond scrie: „urma intertextuală ... este astfel mai înrudită (spre exemplu, aluzia) la o figură limitată decât la opera considerată ansamblu structural" [8, p.2-3].

Paratextualitatea este a doua categorie de relații transtextuale definită de G.Genette drept reunind „tipurile de semnale accesorii", precum titlul, subtitlul, prefața, notele etc. Această relație este mai puțin explicită şi, în acelaşi timp, mai distantă, dar care leagă textul cu ceea ce poate fi numit „paratextul" său: „titlu, subtitlu, prefață, postfață, epigraf, ilustrații, coperta de carte şi multe alte tipuri de semnale secundare, alografice (nu aparțin autorului) sau autografice (de la autor)". Prin urmare, paratextul marchează aceste elemente care se află la marginea textului, dar care ajută la comprehensiunea unui text de către cititorii săi.

Această margine este marcată de *peritext*, care constă din elemente cum sunt titlul, denumiri de capitole, prefața, şi de *epitext*, care constă din elemente de genul interviu, anunțuri publicitare, scrisori personale, adică ceea ce este în afara textului. Împreună, epitextul şi peritextul formează paratextul. Relațiile paratextuale sunt

identificate de către cititor prin lansarea multiplelor întrebări pentru idenficicarea acestor legături şi influențe. Însuşi G.Genette menționează: „Paratextualitate, după cum putem observa, este în prim plan un tezaur de întrebări fără răspunsuri" [8, p.3].

Alături de conceptul de transtextualitate în lucrarea *Introducere în arhitext*, după modelul limbaj/ metalimbaj, poeticianul structuralist vine cu termenul de *metatextualitate,* care, în viziunea lui, prezintă „relația transtextuală ce uneşte un comentariu cu textul pe care-l comentează: de secole criticii literari produc *metatext* fără să ştie" [7, p.82].

Acest concept de metatextualitate este la fel prezent în lucrarea *Palimpsests*, ca a treia categorie de relații transtextuale, adică atunci când un text preia o relație de „comentariu" către alt text, care „uneşte un text dat cu altul, despre care vorbeşte fără necesitatea de a-l cita, de fapt uneori chir fără a-l numi" [8, p.4]. În general, practica criticii literare şi a poeticii este implicată în acest proces, dar acest concept de metatextualitate (domeniul comentariului şi al relației critice) rămâne oarecum subdezvoltat.

Hypertextualitate. Acest tip de relații transtextuale implică pentru G.Genette „orice relație ce uneşte un text B (pe care îl voi numi *hipertext*) de un text preexistent (pe care, desigur, îl voi numi hipotext) de care este grefată într-o manieră care nu este cea a comentariulu" [8, p.5]. Conceptul de „hipotext" este ceea ce majoritatea criticilor numesc „inter-text"; în alți termeni, este textul care poate fi identificat ca sursă de semnificație a unui text. După cum menționează G.Allen, utilizarea hipertextualității în abordarea lui Gerard Genette se referă în special la forme de literatură care sunt intenționat inter-textuale [1, p.108].

Dicționarul explicativ român defineşte cuvântul *palimpsest* ca „pergament sau papirus de pe care s-a şters sau s-a ras scrierea inițială pentru a se putea utiliza din nou şi pe care se mai văd urmele vechiului text". Palimpsestele sugerează niveluri de scriitură şi, după cum menționează G.Allen, G.Genette utilizează acest termen pentru a indica existența literaturii de gradul al doilea, rescrierea neoriginală a ceea ce a fost deja scris [1, p.108].

Prin urmare, hipertextualitate este ceea ce se numeşte chiar acea „literatură de gradul al doilea" – textele derivate din texte preexistente. Acest proces de derivare este numit de critic *transformare*. Pe acest fond, conceptul de hipertext este definit ca text derivat dintr-un text precedent, printr-o simplă transformare, pe care teoreticianul o numeşte *transformare*, sau printr-un proces de transformare indirectă, pe care criticul o va numi *imitare*.

G.Genette se preocupă de relația intenționată între texte; astfel, hipertextualitatea marchează domeniul lucrărilor literare a căror esență reiese din relația lor cu textele preexistente. După cum menționează însuşi teoreticianul, „mai presus de orice, hipertextualitatea, ca categorie de lucrări, este în sine un arhitext generic, sau, mai precis, transgeneric: am în vedere categoria textelor care cuprinde integral anumite genuri canonice, cum ar fi pastişa, parodia, şi care la fel atinge alte genuri – probabil, toate genurile" [8, p.8].

Prin termenul *arhitextualitate* criticul structuralist înțelege „acea relație de includere care uneşte fiecare text cu diversele tipuri de limbaj de care aparține", deci relația textului cu genurile literare şi „determinările lor tematice, modale, formale şi altele (numite arhitext)", sau „relația unui text cu arhitextul său", dintre opera particulară şi modelul ideal teoretic al textului: „arhitextul e deci omniprezent, deasupra, dedesubt, în jurul textului, care nu-şi țese pânza decât agățând-o, ici-colo, de această rețea de arhitextură" [7, p.82-83]. Din perspectiva lui, arhitextul este obiectul de studiu al poeticii, în timp ce textul, ca operă individualizată, este obiectul de studiu al criticii literare. Astfel, Genette deschide o pagină a structuralismului *pragmatic*, după cum va menționa G.Allen mai târziu în lucrarea sa [1, p.100].

Noi precizări ale acestui concept vor fi oferite de autor în preambulul amplei sinteze consacrate literaturii de gradul al doilea, apărute în 1982 – *Palimpsestes* (Paris, Seuil, tradusă în limba engleză de Channa Newman şi Claude Doubinski, în 1997). În această lucrare autorul îşi reafirmă noua sa abordare în ceea ce priveşte studiul poeticii. Astfel, teoreticianul afirmă că „subiectul poeticii nu este textul considerat în singularitatea/ unicitatea sa ... dar este, mai bine zis, *arhitextul*, sau, cum preferă unii, arhitextualitatea textului ... ansamblul întreg de categorii generale şi transcendente – tipuri de discurs, moduri de enunțare, genuri literare – la care aparține fiecare text singular" [8, p.1].

Astfel, *arhitextualitatea* e privită ca participând la spațiul cuprinzător al *transtextualității* sau *transcendenței textuale*. În acest ansamblu ea ar fi „tipul cel mai abstract şi mai implicit", acoperind „percepția generică" a unui text sau a altuia. Acest aspect al textului, sugerează autorul, are legătură cu „aşteptările cititorului şi deci cu percepția lui a operei literare" [8, p.5]. Prin urmare, natura arhitextuală a textelor include aşteptări

generice, tematice şi figurative în ceea ce priveşte textele, dar care sunt strâns legate de celelalte categorii menționate de G.Genette: „care nu sunt nişte categorii separate şi absolute fără contact reciproc" [8, p.7].

În viziunea lui, toate textele sunt hipertextuale, doar că uneori existenţa unui hipotext este prea incertă pentru a fi baza unor citiri hipertextuale. În aşa cazuri, criticul reaminteşte cititorului ca un hipertext poate fi citit pentru valoarea sa individuală sau în relație cu hipotextul.

În concluzie am putea menţiona că reflecţiile asupra intertextualităţii înglobează emisia şi producerea textelor. Teoreticienii intertextualităţii evidenţiază rolul autorului, căci cultura lui literară şi referinţele personale pot fi identificate în orice text literar, dar în acelaşi timp ei valorifică rolul receptorului, care are nevoie de competenţe de decodificare a mărcilor intertextualităţii în procesul lecturii. Pe acest fond, teoreticianul intertextualităţii G.Allen subliniază în lucrarea sa *Intertextuality* ideea că prin prisma conceptului de *intertextualitate* textele sunt considerate a fi lipsite de sens independent şi actul de lectură este un act de navigare pe o reţea de relaţii textuale. Comprehensiunea (interpretarea) textului, descoperirea adevăratului sens textual implică urmărirea acestor relaţii; în consecinţă, textul devine intertext [1, p.1-2].

Referinţe:

1. Allen G. Intertextuality. - Routlege, Taylor and Francis Group, London and New York, 2006.
2. Bahtin M. Problemele poeticii lui Dostoievski / În româneşte de S.Recevschi. - Bucureşti: Univers, 1970.
3. Barthes R. Imaginarea semnului. - În: Pentru o teorie a textului. Antologie „Tel Quel", 1960-1971. - Bucureşti: Univers, 1980.
4. Barthes R. Plăcerea textului. Traducere de M.Papahaghi. - Cluj: Echinox, 1994.
5. Barthes R. The death of the Author. - În: Image, Music, Text. - New York: Farrar, 1977, p.142-148.
6. Boc O. Textualitatea literară şi lingvistica integrală. O abordare funcţional-tipologică a textelor lirice ale lui Arghezi şi Appolinaire. - Cluj-Napoca: Cluium, 2007.
7. Genette G. Introducere în arhitext. Ficţiune şi dicţiune / Traducere de I.Pop. - Bucureşti: Univers, 1994.
8. Genette G. Palimpsests. Literature in the second degree. Translated by Channa Newman and Claude Doubinsky. - University of Nebraska Press, 1997. (Palimpsests, Paris, Editions du Seuil, 1982)
9. Gherasim A., Cara N. Teoria textului. Antologie. - Chişinău: CEP USM, 2008.
10. Grati A. Biografia ideii de intertextualitate... // Clipa, Revistă de Cultură şi Creaţie literară a tinerei generaţii (Chişinău), 2009, nr.1, p.40-41.
11. Haberer A. Intertextuality in theory and practice // Reasearch Journal for Literary Scholarship (Lituania), 2007, vol.49:5.
12. Kristeva J. Semiotike. Recherches pour une sémanalyse. - Paris: Seuil, 1969.
13. Panaitescu V. Terminologie poetică şi retorică. - Iaşi: Editura Universităţii „Al.I. Cuza", 1994, p.85-90.
14. Radulian I. Hermeneutica textului la Paul Ricoeur. - Bucureşti: Academia Română, 2002.
15. Tămîianu E. Fundamentele tipolgice textuale. O abordare în lumina lingvisticii integrale. - Cluj-Napoca: Clusium, 2001.

Prezentat la 13.11.2012

EPISCHE KLEINFORMEN (ANEKDOTE, GLEICHNIS, PARABEL) IM SCHRIFTSTELLERISCHEN WERK „DER ROTE RITTER. DIE GESCHICHTE VON PARZIVAL" VON ADOLF MUSCHG

Irina CIORNAIA
Universitatea de Stat din Moldova

SHORT FORM EPIC (ANECDOTE, PARABLE) IN THE POSTMODERN WORK "RED KNIGHT. THE STORY OF PARSIFAL" BY ADOLF MUSCHG

Literature as a means of communication and learning has a large number of directions and scientific theories regarding the issue of the classification of works by genre.

Literary critics of different eras and schools attributed great significance to the delineation of short epic forms in the genre system and developed a number of theories on the subject. The article deals with the genre features of short form epic: the anecdote, the parable of the bible and the parable; it examines the purpose of their use in the novel "Red Knight. The Story of Parzival" by Adolf Muschg.

***Keywords**: short form epic, postmodernism, German and Swiss literature.*

FORME EPICE MICI ÎN OPERA POSTMODERNĂ A LUI ADOLF MUSCHG „CAVALERUL ROŞU. ISTORIA LUI PARZIVAL"

Literatura, ca mijloc de transmitere a informaţiei şi de acumulare a cunoştinţelor, a generat un număr mare de concepţii şi teorii ştiinţifice referitoare la clasificarea operelor pe genuri şi specii literare.

Cercetătorii literari din mai multe epoci şi şcoli ştiinţifice au acordat o atenţie deosebită diferenţierii formelor epice mici în cadrul sistemului de genuri şi specii literare şi au elaborat un şir de teorii privind problema enunţată. În articol se examinează particularităţile de gen ale unor forme epice mici ca anecdota, pilda, parabola şi scopul utilizării lor în romanul lui Adolf Muschg „Cavalerul roşu. Istoria lui Parzival".

***Cuvinte-cheie:** forme epice mici, postmodernism, literatura germană , literatura elveţiană.*

Die Literatur als ein Mittel der Informationsübertragung und der Erkenntnisgewinnung hat viele Strömungen und wissenschaftliche Theorien zur literarischen Gattungseinteilung herausgesucht. Die Literaturwissenschaftler vieler Epochen und Schulen haben sich der Einteilung der literarischen Kleinformen angenommen und unterschiedliche Theorien entwickelt. Im folgenden Artikel werden sowohl die epischen Kleinformen wie Anekdote, Gleichnis und Parabel einzeln bewertet und erläutert, als auch ihr spielerischer Gebrauch im schweizerischen Roman „Der rote Ritter. Die Geschichte von Parzival" (1993) von Adolf Muschg dargestellt.

Die literarische Kurzform, wie Anekdote bezeichnet „das nicht Herausgegebene". Ursprünglich hatte der Historiker Prokopios im 6. Jahrhundert ein Werk mit zahlreichen prägnant erzählten Klatschgeschichten über den Kaiser Justinian geschrieben, das erst nach seinem Tod erschien. Seit jener Zeit bezeichnet man die Anekdote als eine kleinere Geschichte, vielleicht unverbürgter Natur, meist aus dem Leben einer namhaften Persönlichkeit, die eine scharfe Charakterisierung von Zuständen, Strömungen, Geistesrichtungen enthält, in der der knappe Handlungsverlauf von einer überraschenden Wendung am Ende gekennzeichnet ist. Die Eigenart einer Anekdote besteht darin, dass sie zugespitzt auf Dialog, Dialektik und Antithese gestellt ist. Sie vereinigt dadurch gleichzeitig Geist, Witz und Humor und kann sich als Katalysator rhetorischer Schulung erwiesen. Manche Anekdoten haben keinen nachweisbaren Autor, sie sind „autochthon" wie Bibelstellen, Sprichwörter, Reimspiele oder Volkslieder, z.B. ein Bekannter erzählt eine groteske Geschichte mit der Nennung von Ort, Zeit, Person der Gegenwart, und unerwartet stellt sich heraus, dass diese Anekdote schon in der griechischen Antike, dann in der mittelalterlichen Schwankliteratur bekannt und zur „Wanderanekdote" geworden war. Im 18. und 19. Jahrhundert gelangt die Anekdote im deutschsprachigen Raum durch Hebel und Kleist in die klassische Form, welche heute als Maßstab zugrunde gelegt werden kann, um die literarische Anekdote auszumessen und bewerten zu können. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sorgten unter anderem die Anekdoten von Wilhelm Schäfer für eine kurzzeitige Renaissance des Genres. Aufgrund der bisweilen stark

nationalistischen Prägung und der Eigenart novellenhaften Erzählens kann aber nicht von einer literarischen Weiterentwicklung innerhalb der Gattung gesprochen werden, so steht in Metzlers Literaturlexikon geschrieben, dass die Zahl populärer Anekdoten, die vor allem Biographisches erfassen und durch den Journalismus verbreitet werden, im 19. und 20. Jahrhundert unübersehbar wird [2, 15]. Ein heute aufgeklärter Anekdotenbegriff lehnt die historische Verbürgtheit ab, oft rekrutiert sich der Stoff einer Anekdote aus der Vielfältigkeit des täglichen Lebens, deswegen müsse die Anekdote laut *Neureuter* Repräsentanz besitzen, womit ein Transfer von kleinem Geschehen zu großer geschichtlicher Bedeutsamkeit einher geht. Dabei tritt der Verfasser hinter dem Inhalt zurück und das alltägliche Leben selbst steht als Hervorbringung des anekdotischen Ereignisses im Vordergrund. Diese Herangehensweise ist „[...] zuletzt die einzig denkbare Haltung des Schriftstellers, wenn er die Anekdote als Typus erhalten will. Er muss sich begnügen, sie zu bringen und zu deuten" [9, 476].

Im Roman „Der rote Ritter. Die Geschichte von Parzival" führt Adolf Muschg einen Dialog mit seinem Leser, während des Erzählens einer spannenden Geschichte von Parzival steigt das Lesevergnügen, je mehr der Autor das Spiel mit Grundsätzen, Prinzipien und Oppositionen betreibt, was auf den ersten Blick ein chaotisches System zu sein scheint. Der Rezipient ist schon am Anfang des Romans von der Widersprüchlichkeit des Geschilderten verwirrt und kann zuerst nicht feststellen, wo die Werte des Ereignisses „wahr" und wo sie „falsch" sind. Muschg beginnt seinen Roman im Vergleich zu Wolfram mit einer neuen Handlungseröffnung und führt eine neue Nebenfigur ein; merkwürdigerweise ist es kein Mensch, sondern ein rotfelliger Kater namens Gurzgrî, der einerseits als eine fiktive Figur im Roman die tierische Welt verkörpert, andererseits durch sein impulsives, unbewusstes Verhalten die verborgenen menschlichen Eigenschaften entlarvt. Er ist ein Lockmittel, mittels dessen Schonatulander sich mit Sigune bekannt macht. Gurzgrî wird wie ein Kuscheltier für Sigune, das sie trösten und beruhigen kann. Der stürmische Kater, der sich „mitten hinein stürzt", als ob er ein Pferd sei [8,13], treibt es mit der Gralskatze Maui, die sich gern dazu bereit zeigt. Für Sigune wird der Kater ein Ersatz der körperlichen Wärme und Aufmerksamkeit. Gurzgrîs „gezähnter" Kuss und seine Stöße mit den Pfoten mit gedehnten Bewegungen in die Achselhöhle von Sigune, sein Hauch wie Pest und Verwesung aus seinem Rachen, sein Schnurren und Knurren verändern Sigunes kindliche Vorstellungen über die heiklen Fragen nach den Beziehungen zwischen Mann und Frau und nach der Leidenschaft. Sigunes Keuschheit, Frömmigkeit und Gralsankunft erlauben ihr nicht die Grenzen des Verbotenen zu überschreiten. Sie ist eine Träumerin, die von der Süße und der himmlischen Erfüllung einer wahren, gegenseitigen Liebe zu Schonatulander schwärmt. Die körperliche Vereinigung muss in ihrem Gedächtnis so stark sein, dass sie sie nicht real auszuleben braucht. Dazu kommt auch die Erotik der Sprache von Muschg, der vorsichtig und bildhaft die „Milchtritte" Gurzgrîs im Sigunes Bett beschreibt, die gleichzeitig der Jungfrau Schmerzen und das Gefühl des Beisammenseins bringen. Sigune bleibt unschuldig, sie weiß bereits gut, wie eine richtige Minne sein kann. Um die erotische Seite der Liebe erfährt sie durch Herzeloyedes lautstarke „Bettgefechte" mit Gahmuret, die sie tagelang mitanhören muss. Das tierische Treiben im Festsaal bei der Hochzeit ist vom Erzähler als ein außerordentlicher Fall dargestellt, dessen Urheber der ungestüme Kater, Gurzgrî und seine eroberte Gralskatze, Maui sind. Für die überforderten Zuschauer ist dieser Fall ein Anstoß zur Orgie: „… Männlein und Weiblein schaukelten auf der Stelle, sobald jedes Stümpflein sein Sümpflein gefunden hatte." [8, 130]. Der Erzähler ironisiert diese Situation, indem er die moralische Seite der „Männlein" und „Weiblein" auslacht. Das ist schon keine edle und vorbildhafte Gesellschaft mit feinen Manieren und höfischen Umgangsformen, sondern eine versumpfte Masse des Volkes, die nur ans nackte Fleisch denkt und ihrer Völlerei nicht entkommen kann: „Sie girrten und seufzten, kreischten und grunzten zum Beweis dafür, dass der Mensch, der im Fleisch das Himmelsreich sucht, dem Höllengelächter dazu die eigene Stimme leihen muss." [8, 130]. Der bei Gott aufgewachte Kyberg ist die einzige Person, die „das schöne Sumpfen" anhalten kann, aber einen Schuldigen unter den Gästen zu finden oder jemandem für seinen Benimm eine Rüge zu erteilen, kann er nicht, weil seine Herrin sich an diesem Abend ihrem Mann lustvoll hingibt, was den Gästen nicht entgehen kann, denn sie hören die sich immer wieder wiederholenden Ja-Ausrufe aus dem Hochzeitszimmer Herzeloydes, und die Scham der Gäste vergeht danach schnell. Der einzige Mensch, der sich über das Geschehen schämt und der auf die Ordnung achten muss, ist der Kyberg. Er vertritt im Vergleich zu den „höfischen" Stadtbürgern mittelalterliche Ansichten, denen seiner Meinung nach alle folgen sollen. Der Kater Gurzgrî könnte in dieser Episode als Symbol der Freiheit und Lebenslust betrachtet werden, worüber man in der damaligen mittelalterlichen hohen Gesellschaft noch nicht gesprochen wird. Die Konstellation

der Ansichten von moderner und mittelalterlicher Gesellschaft wird deutlich im Gespräch zwischen dem Kyberg und den Pagen, Schonatulander und Tampanis. Der Kyberg erwartet Treue von Gahmuret zu seiner Herrin, aber er irre sich, meinen die Prinzen, weil ein Ritter eine Passion und keine Frau oder noch ein Kind dazu bräuchte. Hier spiegeln sich die polaren Wünsche der Hauptpersonen, Gahmurets und Herzeloydes wider. Die tierische Welt repräsentiert die sinnlich erfüllte Tierliebe ohne Grenzen und Verbote. Herzeloyde empört sich über die ungestüme Leidenschaft und Begierde der beiden Katzenwesen, denn sie will, dass ihre Gralskatze, Maui eine reine Reputation hat, die von einem unbekannten Kater nicht befleckt sein soll. Die Kastration des Katers scheint Herzeloyde ein folgloser Prozess zu sein, aber diese Tatsache verändert völlig die Lebensweise eines liebenden, leidenschaftlichen Tieres. Gurzgrî verliert dadurch seine Identität, seine männliche Kraft, es bedeutet für ihn eine unverheilte Wunde. Der Erzähler versucht das Schicksal des Katers bis zu seinem Ende mit präziser Kompositionslust zu verfolgen. Die Geschichte von Gurzgrî endet tragisch, er wird durch den Tritt eines Pferdes um sein Katzenleben gebracht. Der Humor der Erzählung besteht darin, dass Gurzgrî in einem früheren Leben ein Pferd sein könnte [8, 13] und jetzt ist er auf eine komische Weise tot [1, 65].

In Muschgs Anekdote vom Kater Gurzgrî lässt sich ein Konflikt der widersprüchlichen Prinzipien durch die dekonstruktivische Methode erkennen, es geht darum, “wie ein Begriff einer Antithese heimlich der anderen innewohnt” [3, 117]. Innerhalb des Verlaufs der Anekdote wird der Konflikt ungleicher Prinzipien aufgebracht, dabei führt das schwächere Prinzip eine der Situation unangemessene Provokation aus und anschließend führt eine angemessene Reaktion auf jene unangemessene Provokation zur Auflösung der Situation [4, 243]. Soweit deckt sich der theoretische Ansatz des Komischen mit der Struktur der idealtypischen Anekdote, die ebenfalls nach einer knappen Einleitung, gefolgt von einer Überleitung in der Pointe mündet. In der Kater-Gurzgrî-Anekdote lässt sich diese Dreigliedrigkeit der äußeren Form (Einleitung-Hauptteil-Pointe) folgendermaßen zusammenfassen: Während einer knappen Einleitung werden die Rahmenbedingungen geschildert, welche die Situation kennzeichnen [6, 30]. Muschg führt mit Hilfe der Kater-Gurzgrî-Anekdote die handelnden Personen: Sigune, Schonatulander, Gahmuret und Herzeloyde ein, die in die Vorgeschichte und in die nachgehende Handlung des ganzen Kontextes eingebettet werden. Durch die Beschreibung ihrer unbewussten Ausbrüche macht er die Psyche der handelnden Figuren in komplexer Form für den Rezipienten nachvollziehbar. Die Überleitung besteht hier nur in der Handlung, die im Abschluss zu einer Reaktion des stärkeren Prinzips führt, um die im Konflikt aufgebrachte Spannung zu lösen. Die Pointe erhebt die Sache als Ganzes zu einer denkwürdigen Begebenheit. Zuerst kippt die Situation zweimal ins Tragische, denn erstens wird der Kater kastriert und zweitens durch einen Pferdtritt getötet. Die geschilderte Handlung wird vom Leser als unangemessen empfunden und ruft nur Mitleid hervor. Kann man dann über die gelungene Pointe in Muschgs Kater-Gurzgrî-Anekdote sprechen? Was auffallend ist, besteht die Komik in der zu analysierenden Anekdote nicht in der Situation selbst, sondern im Kommentar des auktorialen Erzählers, der den Urheber des komischen Konflikts auslacht und seine persönliche Haltung zu den gegensätzlichen Begriffen wie Demut und Selbstüberschätzung ironisch äußert.

Die nächsten im Werk über Parzival erscheinenden Kleinformen der Epik sind Gleichnis und Parabel, die oft als Synonyme verwendet werden. In den literaturwissenschaftlichen Studien von W. Haubeck, W. Pöhlmann, R. Zimmermann werden diese Gattungen streng voneinander abgetrennt. Die Parabeln sind anschauliche, konkret-alltägliche, aufklärerische Beispielgeschichten, die eine Lehre zur Schau tragen. In der Literaturwissenschaft unterscheidet man vier Parabeltypen: absurde, biblische, verrätselte und didaktische Parabel. Die absurde Parabel erscheint als eine Erzählung, in der die Grenzen der Wirklichkeit überschritten sind und die Paradoxen bildhaft ausgedrückt werden. Sie schildert einen ungewöhnlichen Vorgang, um einen abstrakten Gedanken zu veranschaulichen. Die biblische Parabel erhellt eine sittliche Wahrheit oder Erkenntnis durch einen analogen Vergleich. Neue Erfahrungen, menschliche Schwächen und Stärken kommen in den verrätselten Parabeln ans Licht. Die didaktische Parabel enthält erfundene oder wahrhafte Beispielgeschichten, in denen entstandene Paradigmen wegen ihrer argumentierenden Wirkung belehrend und bildhaft dargestellt werden. In diesem Fall treten die didaktischen Parabeln als Medien von Reflexionen und Instruktionen über das Verhalten des Menschen in der Gesellschaft auf. Die Gleichnisse sind meist kürzere Texte, die auch mit didaktischem Anspruch einen komplexeren oft theoretischen Sachverhalt in Form einer bildhaften und konkreten Darstellung abbilden. Das Gleichnis und die Parabel spiegeln eine kritische Situation, einen Wendepunkt im Leben eines Menschen und seinen Weg bis zur Erlösung der Probleme wider [10, 10]. Was

der Stoff der Parabel und des Gleichnisses anbetrifft, haben die verschiedenen Quellen: die Parabel entnimmt die Begebenheit dem Kreis des gewöhnlichen Lebens (außer der biblischen Parabel), im Gleichnis ist aber das biblische Sujet die wichtigste Quelle [6, 96]. Im Unterschied von der Parabel bezieht sich der abstrakte Begriff des Gleichnisses direkt auf den Gedanken, den er veranschaulicht. Seinerseits ist dieser Begriff durch ein rational, manchmal personifizierendes fassbares Bild im gleichen Objektbereich dargestellt [5, 71]. Im Gleichnis wird meist ein allgemein gültiger Regelfall im Präsens geschildert, in der Parabel ist ein prägnanter Einzelfall im Präteritum erzählt. Die Sachverhalte und bildhafte stilistische Mittel stehen im Gleichnis zur Erklärung von Gedanken; so kann z.B. eine rethorische Figur des Sachverhaltes dem Leser helfen, eine Schlussfolgerung zu ziehen. In der Parabel dient dazu eine Beispielgeschichte, die von einem Vergleichspunkt aus den gemeinten Sachverhalt durch eine Analogie überträgt.

Den Versroman „Parzival" beginnt Wolfram von Eschenbach mit einem Prolog, einem Eröffnungsgespräch, das der Autor mit seinem Leser führen will. Dabei gebraucht der Produzent allerlei Mittel, um die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf sein Werk zu ziehen. Wolfram spricht überzeugend und detailliert, wie ein Richter bei einem Prozess. Es ist nicht umsonst, weil die Vorrede des mittelalterlichen Werkes meist auf drei Prinzipien basieren muss: Wohlwollen, Aufmerksamkeit und Gelehrigkeit. Wolfram bezieht sich am Anfang seines Prologs auf das Elstergleichnis, dessen zweifarbiges Federkleid der sinnfälligen Gegenüberstellung von Haltlosigkeit und Festigkeit diente. Er will den Leser vor den möglichen Fehlern warnen, die seine Seele in die Hölle führen könnten, im Falle, wenn er „unstaete" sei und seinen inneren Halt verliere. Dann wendet sich der Erzähler an den Leser mit einer belehrenden Rede über die „erzieherischen" Ziele, damit der Mann oder die Frau nicht irregehen, sondern gut in der Welt zurechtkommen. Er vergleicht dabei seine Geschichte mit einem tüchtigen Turnierritter, der nie versäumt, seine ritterlichen Aufgaben zu erfüllen: „si vliehent unde jagent/ si entwichent unde kêrent/ si lasternt unde êrent" [2, 10-12]. Mit diesem Vergleich will der Produzent seine Geschichte idealisieren, damit der Rezipient das Vorbild einer männlichen und weiblichen Person bekommt, die tugendhaft und anständig handeln muss. Besonders deutlich sieht man das, wenn der Autor sich mit seiner Predigt an eine weibliche Person wendet und seine religiösen Belehrungen äußert: „diu soll wizzen war si kêre/ ir pris und ir êre /und wem si d â nâ sî bereit/ minne und ir werdekeit" [11, 28-31]. Für Wolfram ist es wichtig, einerseits die religiösen Werte im Prolog darzustellen und die christliche Glaubenslehre zu verbreitern, andererseits will er die verdorbenen moralischen Werte der schwarz-weißdenkenden Gesellschaft zu zeigen. Er macht das kunstvoll, indem er immer wieder die Antithesen wie die wahre Liebe – die falsche Liebe, das echte Herz – das unechte Herz gegenüberstellt und ihren Sinn erläutert:

„ist dâ daz herze conterfeit,
die lobe ich als ich solde
daz safer im golde.
ich enhân daz niht vür lîhtiu dine,
swer in den cranken messine
verwurket edeln rubîn
und al die âventiure sîn
(dem glîche ich rehten wîbes muot)" [11, 12-19].

Im Roman „Der rote Ritter. Die Geschichte von Parzival" wird die Elster nicht als eine metaphorische Figur dargestellt, sondern als ein einfacher Vogel, der nach dem Verschwinden des Grâls auftritt und beobachtet, wie Parzivals Familie sich auf den Weg nach Kanvoleis macht. Das Elstergleichnis von Wolfram und die Grâlsparabel von Muschg verbindet das Thema der Familie. Die beiden Autoren versuchen die Rolle der Frau und des Mannes im Familienleben zu bestimmen. Zu Wolframs Zeit wurden persönliche Neigungen für die Gattenwahl selten berücksichtigt. Stattdessen spielten politische, dynastische und wirtschaftliche Spekulationen eine wichtige Rolle. Frauen wurden von Bruder, Vater sowie ihrem zukünftigen Gatten und dessen Familie häufig als Geschäfts- und Heiratsobjekt betrachtet. Die adelige Frau als Individuum, ihre Gefühle, persönlichen Neigungen oder die Existenz bzw. die Richtung eines Ehewillens fielen nicht groß ins Gewicht. Der personale Eigenwert trat bei der Entscheidung über die Eheschliessung hinter ihrem sozialen und politischen Funktionswert zurück. In der Eheschließungspraxis von 1120 bis 1220 heiratete die adelige Frau nicht; sie wurde verheiratet! Im „Parzival" hat Wolfram von Eschenbach die Ehen so dargestellt, wie sie zu seiner Zeit selten existierten. Er wollte möglicherweise so einen gewissen Kontrast schaffen, indem er die äußeren Bedingungen der Realität entsprechend gestaltete, das bedeutet, dass die Ehe für mindestens

einen Partner mit gesellschaftlichen oder politischen Vorteilen verbunden war, z.B. in beiden von Gahmurets Ehen. In diesen Rahmen malt er jedoch ein Gegenbild zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, hier geht es um seine Konzeption der Einheit von ritterlich-höfischer „minne" und gegenseitiger, sinnlich-geistiger Geschlechterliebe. Damit schuf er einen Kontrast, der dem Publikum gewiss auffallen würde. Außerdem konnte er dem Publikum sein Ideal der Ehe zeigen und ihm klarmachen, was nach Wolframs Meinung bei der Eheauffassung der Zeit fehlte, nämlich die Einbeziehung gegenseitiger „minne".

Für die bildhafte Darstellung der gegenseitigen und treuen Liebe wählt Muschg einen heiligen Gegenstand, den Grâl, der vom Rezipienten nicht nur als ein christlich-religiöses Symbol oder als ein Tischlein-Deck-Dich, sondern auch als das Symbol der Einheit von Frau und Mann und des Neubeginns in ihrer Beziehung wahrgenommen wird. So ist der Grâl bei Muschg nicht die Endstation; er ist der neue Anfang – die Wende. Am Tag von Parzivals Krönung ist der Gral dünn und karg. Das Ding spendet eine Flüssigkeit, Wassersuppe ohne Geschmack, Saft ohne Kraft. Nur Trevrizent ist dem Gral auf die Schliche gekommen; er sagt, dass die Flüssigkeit Fruchtwasser sei, darin sei er etwas lange her geschwommen. Der Gral, der immer nur das Nötige: Essen, Trinken, Gesundheit, Unsterblichkeit anbietet, „sei satt". Parzival äußert sich darüber auf folgende Weise: „Das Ding bedeutet uns sein Ende. Wem Gott die rechte Zunge gegeben hat, der schmeckt immerhin einen Anfang darin; die Geburt eines neuen Menschen. Aber den Menschen gibt es nicht! Es gibt nur Mann und Frau" [8, 1029]. Parzivals Worte über den Grâl zeigen uns, dass Parzivals Entwicklungsgeschichte nach dem Gral ein geschlossenes Ende hat, weil Parzival selbständig zu einer Schlussfolgerung über seine irdische Existenz und seine Zweckbestimmung als Mann und Vater kommt. Er löst sich aus seinen traditionell gewachsenen Bindungen und Glaubenssystemen heraus. Er sieht mit eigenen Augen die Wirkung, das göttliche Wunder des Grals, der in der Rolle eines Ratgebers auftritt und den richtigen Weg zur Erlösung zeigt: „alles sei ein Weg, alles sei ein Tun" [8, 1036]. Der Gral ist eine Zwischenstation, eine Lehre für Parzival, er versteht, dass seine Familie, seine Erinnerungen an Mutter, Verwandte, Lehrer am wichtigsten im Leben sind, deswegen kehrt er in sein Heimatland, Kanvoleis, zurück. Nicht umsonst bietet Muschg seinem Leser einen doppelten Romananschluss an: a) einen offenen Schluss; b) einen Schluss. Einerseits ist der Roman nicht bis zum Ende erzählt, andererseits kehrt Parzival mit seiner Familie heim. Die Wiederholung des Wortes „Pts" am Anfang und am Ende des Romans zeigt, dass der Kreis geschlossen ist. In beiden Fällen scheint das Ende gut zu sein, weil Muschgs Parzival am Ende als eine erfolgreiche, glückliche Person erscheint, was man für eine optimistische Perspektive, eine positive Lösung halten kann.

Die Grâlsparabel von Muschg ist biblischer Herkunft, es geht wie bei Wolfram um einen aus Luzifers Krone gefallenen Stein, dessen Hüter der König Anfortas ist. Der Grâl stammt vom Sternenhimmel, den die Göttin Isais den deutschen Tempern am Untersberg übergab. Das Absurde oder das Wunderbare liegt in beiden Werken über Parzival in der irdischen Gesandtschaft des Steines: er spendet Essen und Trinken, schützt vor Krankheiten, erteilt Unsterblichkeit. Das ist wohl ein unterbrochener Prozess, der nur vom Gott aufgehalten werden kann. Muschg widerspricht seinem Vorläufer und verwandelt den Heiligen Stein in einen sich überlebten Gegenstand, der seine Rolle bis zu Ende erfüllt hat und verschwinden soll. Muschg verändert die ursprüngliche, religiöse Bedeutung des Grâls, indem er seinen Hauptheldern auf einen Gedanken bringt, dass die Menschen nicht mehr vom Gott dafür gemacht seien, erlöst zu werden, sondern dazu erschaffen, lebendig zu sein und immer noch zu werden, bis der Tod sie reif genug finde für seine Ernte [8, 1062]. Der Mensch ist als Geschöpf Gottes sowohl mit einer bestimmten ‚Ausstattung' wie mit einer bestimmten ‚Aufgabe' in diese Welt gestellt. In der Erfüllung seines Auftrages hat er durch die Ausschöpfung aller seiner Fähigkeiten und Möglichkeiten seine über dieses irdische Dasein hinausgehende Bestimmung zu verwirklichen. Parzival wird sich darüber klar, dass er jetzt die Verantwortung für seine Familie und sein Land als ein reifer Mann auf sich nehmen soll. Er begreift sein irdisches Glück auf der Erde im Familienleben, er und seine Familienangehörigen sind schon keine Vertreter der Grâlsgesellschaft, sondern die weltlichen Geschöpfe, die sich durchsetzen und Ordnung schaffen müssen, worin die Geistigkeit eines Menschen auf Erden besteht. [8, 1062]. Parzival zweifelt nicht an Condwîr âmûrs Liebe, die die einzige feste Größe in seinem Leben ist. Für ihn ist die Frau viel wichtiger als Gott, er vertraut seiner Frau mehr als ihm, denn nach Parzivals Meinung erfahre man von einer Frau das Beste, wie man richtig handeln solle [8, 1062]. Gott wird in Muschgs Roman mit einem Schachspieler verglichen, der mit seinen Figuren ein Spiel versucht. Dieses Spiel ist ein Kampf, ein Messen der geistigen Kräfte, ein individueller Erkenntnisprozess durchs Denken und Handeln.

Literaturverzeichnis:

1. Carnevale Carla. Gesellenstück und Meisterwerk. Adolf Muschgs Roman Der Rote Ritter zwischen Auserzählung und Nebenschöpfung des Parzival. - Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft, 2005.
2. Dieter Burdorf/Christoph Fasbender/Burkhard Moennighoff (Hrsg.). Metzler Lexikon Literatur. - 3.,völlig neu bearbeitete Auflage XVII, 2007.
3. Eagleton Terry. Einführung in die Literaturtheorie. - Stuttgart: Weimar: J.B.Metzler Verlag, 1994.
4. Hartmann Nicolai. Ästhetik. - Berlin: Walter de Gruyter Verlag, 1983.
5. Haubeck Wilfrid/Bachmann Michael: Wort in der Zeit: neutestamentliche Studien: Festgabe für Karl Heinrich Rengstorf zum 75. Geburtstag. - Leiden: Brill, 1980.
6. Kyung-Kyu Le. Eine vergleichende Studie: Lessings „Nathan der Weise «und Brechts» Der kaukasische Kreidekreis". - München: Herbert Utz Verlag GmbH, 2008.
7. Maulbetsch Rose Schäfer: Anekdote/ Apophthegma. In: Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen. - Weimar: J.B.Metzler Verlag, 2007.
8. Muschg Adolf. Der rote Ritter. Eine Geschichte von Parzival. - Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1993.
9. Neureuter Hans Peter. Zur Theorie der Anekdote. In: Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts. - Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1973.
10. Pöhlmann Wolfgang: Der Verlorene Sohn und das Haus. Studien zu Lk 15,11-32 im Horizont der antiken Lehre von Haus, Erziehung und Ackerbau. - Tübingen: WUNT 68, 1993.
11. Wolfram von Eschenbach. Parzival Band 1. - Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH& Co., 2005.
12. Zimmermann Gisela. Kommentar zum VII. Buch von Wolfram von Eschenbachs Parzival. - Göppinger Arbeiten zur Germanistik, 1974, no.133.

Prezentat la 07.12.2012

MODALITĂȚI LITERARE DE RE-PREZENTARE A NON-LOCULUI ÎN ROMANUL *DIN CALIDOR* DE PAUL GOMA

Veronica NANU

Universitatea de Sat „Alecu Russo" din Bălți

În prezentul studiul autorul își propune să scoată în evidență drama pierderii locului matriceal (oglindită în literatura exilului românesc), accentuând perspectiva re-creării și re-prezentării unor noi locuri, ca imagine a căutării și re-găsirii (negăsirii) locului matriceal.

În lucrare se va delimita aria de cercetare, punctând cu exactitate sfera de interes a studiului, fixând inițial inventarul semantic al noțiunii de loc („așezare", „meleag", „placentă", „casa copilului"), raportată la cea de non-loc: negarea locului, absența locului (spațiul, în opinia lui Marc Augé, „nedefinit nici ca identitate, nici relațional, nici istoric, o invariantă a condiției umane"), urmărind aspectul teoretico-istoric al ambelor noțiuni, ca realitate specifică literaturii române a exilului.

Acest articol va reliefa definirea non-locului, făcută celebră acum două decenii în tratatul antropologului Marc Augé: *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, unde non-locul („non-lieux") este „locul de nestrăbătut de sens, istorie, creativitate organică, unde oamenii relaționează într-o manieră uniformă și mecanică cu ceilalți".

Interpretarea conceptelor loc / non-loc și exil va suscita revelarea dramei pierderii locului edenic al personajului lui Paul Goma, urmărind memoria acestuia în romanul de ficțiune *Din Calidor*, sau modalitatea de re-creare a unui „alt" loc, ca imagine, construcție mental-sentimentală, punând sub semnul întrebării re-găsirea identității, sau furnizarea non-locului căruia îi circumscrie trăirea nostalgică a locului autentic.

Cuvinte-cheie: *loc, non-loc, re-prezentare, exil, dezrădăcinare, „calidor".*

LITERARY WAYS OF RE-PRESENTATION OF NON-PLACE IN THE NOVEL *DIN CALIDOR* BY PAUL GOMA

The research is an attempt to show the tragedy of losing the original place in the Romanian literature of exile and to emphasize the process of recreation and presentation of a new place as an image of search and finding/non finding of a native place.

The area of investigation is connected with the semantic field of the notion *place* and its opposition *non-place*, so as the negation of the place, the lack of place (space, that in the opinion of Marc Augé „cannot determine itself as identical, relational, historical, that is determined as non-space") and studies the theoretic-historical aspect of both notions, that are typical of Romanian literature of exile.

This article leans on the definition of the non-place made by Marc Augé in his anthropological treatise *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, where the non-place („non-lieux") is "the place full of sense, history, organic creativity, where the people act with the others in informal and mechanic manner".

The interpretation of the concepts place/non-place and the exile increases the drama of the loosing of the Eden place by the personage of Paul Goma, search there-memories in the fiction novel *Din Calidor,* or the modality of the recreation of "another" place as an image, a mental-sensual construct, while the finding of the personal identity or the arrangement of the non-place influenced by the nostalgic emotions is doubtful.

Keywords: *place, non-place, re-presentation, exile, eradication, "calidor" (corridor).*

„Așadar, de mână, din, în, spre Calidorul casei din Mana,
buricul pământului. Osia lumii." (Paul Goma, *Din Calidor*, p.4)

Problema fundamentală a cercetărilor efectuate asupra exilului este tentația de a-i oferi cititorului o scară de valori gata elaborată, care ar marca sau ar diminua interesul, în mod special, pentru unele figuri literare. Cunoașterea ambiguă a tuturor aspectelor legate de scriitorii din afara granițelor țării devine cauza principală a acestui fenomen. În literatura de specialitate se vehiculează ideea lipsei de interes față de definirea fenomenului în cauză, fiind considerat drept o manifestare a grupărilor litarare. Eva Behring propune un întreg inventar de termeni de natură diversă, pentru a specifica ulterior nuanțele semantice ale fenomenului, elucidând distincțiile dintre acestea. Pentru a evita riscul unei interpretări inadecvate a conceptului de exil, insistăm a face câteva specificări de natură istorico-teoretică a termenului.

De facto, cea mai sumară definiție, care surprinde doar momentul mutării din motive politice, legate de schimbarea locului de trai, urmărește exilul ca fiind o „pedeapsă aplicată în unele țări pentru delicte politice,

constând în izgonirea unui cetățean din țara sau localitatea în care trăiește" [1]. Câmpul lexical al noțiunii de exil admite o serie de alți termeni vehiculați în abordarea fenomelui; vorbim despre emigrație, azil, diasporă.

Emigrația, în opinia cercetătorului G.Astalos, este un „ [...] act pur economic, emigrantul e un fel de profitor. Refugiatul e altceva, refugiatul e demn, nu cerşeşte" [2]. Observăm că emigrația este motivată personal sau economic. Limbile franceză şi engleză utilizează pentru termenul respectiv noțiunile de*: bannissemnet, banishment* cu echivalentul românesc *surghiun*, noțiune pe care DEX-ul o identifică drept exil.

Semnificația noțiunii de azil promovează ideea unei limitări temporale. Or, noțiunea de azil presupune întoarcerea „acasă", în urma ameliorării situației politice, care, în cazul românilor, devine echivalentă (din motive istorice) cu cea de exil.

Eva Behring merge mai întâi spre a defini termenii, marcând noțiunea de exil ca „termen adecvat prin condiționarea lui cultural-politică şi nu cel de emigrare (determinat mai mult material, economic), de diasporă (împrumutat din vocabularul istoriei bisericii) sau azil (ce presupune o înstrăinare temporară de patrie)" [3], pentru a da apoi definiția sintetică a exilului: „Asuprire, urmărire politică, discriminare, închisoare şi amenințare cu închisoarea, interdicție de publicare şi cenzură – cu alte cuvinte, motive politice şi cultural–politice pentru expulzare sau pentru a lua propria decizie de părăsire a țării", care se întregeşte în permanență, de scriitorii plecați, prin sentimentul „excluderii lor nedorite din contextul familial, al neintegrării, sau integrării incomplete, în orice caz dureroase în noul mediu, precum şi dorința persistentă de revenire în patrie" [4].

În eseul *Avatarii lui Ovidiu,* Laurențiu Ulici redactează un întreg inventar de termeni pentru a explica noțiunea de exil: „fugă", „fugărire", „sancțiune", „opțiune", „aventură", „destin", „salvare", „terapie", „revanşă", „refuz", „revoltă", „regăsire", „motive politice-economice-personale-psihologice", „dor de ducă", „lehamite", „întâmplare", „frică", „curaj", „soluție", „lipsă de soluție", pentru a ajunge în fine la concluzia că exilul este un „fenomen" [5]. De altfel, termenul/fenomenul (după cum am specificat) este condiționat politic, ideologic şi presupune descriminare, urmărire, (amenințare cu) închisoare, astfel încât, în cazul exilatului, se acceptă mereu un *aici* (determinat de problemele din țară, nonconformism, amenințări) şi un *acolo* (valorificând drama incapacității de integrare, neadaptare, dor de ducă, dorința de revenire), *loc/non-loc*, posibilitatea/imposibilitatea integrării exilatului în cultura țării-gazde.

Noțiunile de *loc* şi *non-loc* apar aici deloc accidental. Definirea şi interpretarea acestora își propune să scoată în evidență drama pierderii locului originar (oglindită în literatura exilului românesc), accentuând perspectiva re-creării şi re-prezentării unor noi locuri, ca imagine a căutării şi re-găsirii (negăsirii) locului matriceal. Delimitând aria de cercetare, punctând cu exactitate sfera de interes a studiului, fixăm inițial inventarul semantic al noțiunii de *loc***,** raportată la cea de *non-loc*: negarea locului, absența locului urmărind aspectul teoretico-istoric al ambelor noțiuni, ca realitate specifică literaturii române a exilului.

Hotărâți a ne asuma riscurile unei definiri eficiente a noțiunii de *non-loc*, nu putem să evităm reliefarea valențelor semantice ale celei de *loc*, apelând inițial la *Dicționarul explicativ*, care ne oferă o suită de sensuri, elucidându-l într-o măsură sau alta. De altfel, *loc*-ul presupune:

1) punct, porțiune determinată în spațiu;
2) bucată de pământ rezervată pentru ceva special;
3) întindere mare de pământ, având anumite caracteristici specifice (regiune, meleag, ținut);
4) localitate, regiune, țară în care s-a născut cineva sau de unde îşi trage originea;
5) spațiu ocupat de cineva sau ceva;
6) situație specială a unei persoane [6].

Autorii *Dicționarului enciclopedic* lărgesc inventarul semantic al noțiunii, făcând câteva specificări: „loc (mat.) – referitor la un singur punct, [...] fără a se deplasa, neclintit" [7]. Noi valențe semantice înregistrează autorii *Noului dicționar universal al limbii române*, unde noțiunea de loc se face echivalentă cu cea de „aşezare, populație, târg", ajungând să plaseze în fine semnul egalității între *loc* şi „placentă, casa copilului" [8]. Din cele menționate anterior ajungem la ideea că locul devine nu doar un spațiu geografic, fix, prestabilit, ci şi unul istoric, relațional, cultivat de identitatea propriu-zisă a personalității care îl valorifică, devenind matricea organică a acestuia. Sociologul Cătălin Zamfir menționează că locul şi, respectiv, acțiunea de localizare se explică prin „refacere, dezvoltare, amenajare a individului într-un teritoriu dat, fixând accentul pe capacitatea de integrare a acestuia, gradul de satisfacere a cerințelor" [9], urmărind, în efect, adaptarea la condițiile unei regiuni. De aici şi natura antropologico-psihologică a termenului.

Pe de altă parte, noțiunea de loc se face oglindită şi în cercetările simboliştilor. Jean Chevalier şi Alain Gheerbrant vorbesc despre existența unui „loc împrejmuit"[1], ca imagine a intimității, puterii, izvorului de forță, descoperind în sine sacralitatea, locul sacru, omul ca spiritualitate; de altfel, împrejmuirea fizicului presupune deschiderea lăuntricului.

Antiteza loc/non-loc se face evidentă în tratarul antropologului francez Marc Augé, *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité,* unde pentru prima dată atestăm existența noțiunii de non-loc (*non-lieux),* care, format prin compunere, relevă negarea locului, absența locului (spațiul, în opinia cercetătorului, „nedefinit nici ca identitate, nici relațional, nici istoric, o invariantă a condiției umane"[2].

În cazul în care se pare că definiția nu are sens sau e cel puțin tautologică, vom încerca să facem o definire mai puțin ambiguă; de altfel, locul («lieu») este străbătut de sens, de istorie, de creativitatea organică a oamenilor. Prin urmare, non-locul («non-lieu») este acel loc în care toate acestea lipsesc şi oamenii relaționează într-o manieră uniformă şi mecanică cu ceilalți şi cu obiectele din jurul lor. Problema însă nu e atât non-locul, cât non-sensul. Pentru Augé, non-sensul apare în non-loc tocmai datorită repetitivității, automatismului şi schematizării vieții care duce la individualizare uniformizantă şi la singurătate obsesivă.

„Comunitățile (sau cei care le conduc), ca şi indivizii atașați la aceasta, trebuie să se gândească în acelaşi timp la identitate şi la relație, şi, pentru a face acest lucru, trebuie să le simbolizeze drept componente comune de identitate (de către toate grupurile), identitatea specială (de grup sau individuală, în comparație cu altele), precum şi identitatea unică (individul sau grupul de indivizi, deoarece acestea nu sunt asemănătoare unul cu celălalt). Tratamentul de spațiu este una dintre modalitățile acestei întreprinderi şi nu este de mirare faptul că antropologul încearcă să efectueze inversa cursului spațiului social, ca şi în cazul în care aceasta s-ar fi produs odată şi pentru totdeauna. [...] Ne rezervăm termenul de „loc antropologic", care este în mod simultan un principiu de sens pentru cei care-l locuiesc şi un principiu de inteligibilitate pentru cei care-l observă"[3].

Conceptul de loc, pe care Augé îl opune celui de non-loc, trebuie să fie înțeles numai cu calificativul „antropologic", care se opune, în opinia cercetătorului Merleau-Ponty, locului geometric, în simpla sa materialitate. Merleau-Ponty utilizează noțiunea de „spațiu" mai curând decât cea de „loc", pe care Augé o consideră a fi prea virtuală, prea abstractă, prea funcționalistă. Locurile antropologice, în opinia cercetătorului, au cel puțin caracterul de a fi sau de a se vrea „identitare, relaționale şi istorice" [13]. De altfel, locul poartă, în principiu, semnul apartenenței singulare a indivizilor, a lui şi a comunității cu care se identifică, a relațiilor sociale organice, şi într-o modalitate suficient stabilă, în mod obişnuit aceste semne trebuie să aibă o dimensiune istorică. Marc Augé ajunge să identifice specializarea excesivă a locurilor cu non-locul; or „locuitorul unui loc atropologic trăieşte în istorie, şi nu face istorie"[4].

Scriitorul din exil îşi dezvăluie identitatea printr-o raportare dublă la spații geografice diferite, la patria din care a fost „silit" să plece şi țara-gazdă, cea care va deveni ospitalieră pentru a-l primi. Această dublă raportare este numită de Andrei Codrescu prin doi termini: „în afară" – care se transfigurează în „înlăuntrul" inițial (locul de unde pleacă) – imagine mental-sentimentală creată şi înregistrată în memorie care „adaugă Căderii originale un nou sens al înstrăinării. Se pare că viața constă într-o varietate de modalități de a nu fi

[1] „După o veche cronică a celților, cu prilejul sosirii sale în Țară, zeul Lug a câştigat victoria în partida de şah, jucată cu regele Nuanda, şi şi-a depozitat câştigul în locul împrejmuit de Lug (Cro Logo) [...] E vorba, probabil, despre un țarc de vite. Ideea de împrejmuire sacră e mai bine motivată prin cuvântul Fal – gard, zid viu, prin omonimie: suveranitate, putere, principe, țară. Noțiunea de suveranitate nu poate fi separată de noțiunea de proprietate efectivă asupra pământului. Țara e înțeleasă ca o imagine a lumii şi locul sfânt împrejmuit ca o imagine a întregii țări.

În teoriile psihanalitice locul împrejmuit devine simbolul ființei lăuntrice [...], celula sufletului, locul sacru al vizitelor divine, [...], unde se retrage omul spiritual, pentru a se apăra de toate atacurile ce vin din afară, în această cetate constă puterea lui" [10].

[2] *Non-lieux*-«une espace qui ne peu se définir, ni comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique, se définira comme non-lieu» [11].

[3] «Les collectivités (ou ceux qui les dirigent), comme les individus qui s'y rattachent, ont besoin simultanément de penser l'identité et la relation, et pour ce faire, de symboliser les constituants de l'identité partagée (par l'ensemble d'un groupe), de l'identité particulière (de tel groupe ou de tel individu par rapport aux autres) et de l'identité singulière (de l'individu ou du groupe d'individus en tant qu'ils ne sont pas semblables à aucun autre). Le traitement de l'espace est l'un des moyens de cette entreprise et il n'est pas étonnant que l'ethnologue soit tenté d'effectuer en sens inverse le parcours de l'espace au social, comme si celui-ci avait produit celui-là une fois pour toutes. [...] Nous réservons le terme de „lieu anthropologique" à cette construction concrète et symbolique de l'espace [...] le lieu, le lieu anthropologique, est simultanément principe de sens pour ceux qui l'habitent et principe d'intelligibilité pour celui qui l'observe» [12].

[4] «l'habitant du lieu anthropologique vit dans l'histoire, il ne fait pas d'histoire» [14].

acasă. Conştiinţa este în exil faţă de biologie. Istoria este exilată din paradis” [15]. Al doilea termen care traduce fenomenul exilului, în opinia lui Andrei Codrescu, este „înlăuntrul” – concept devenit identic cu cel de înstrăinare, dor de libertate, închisoare: „Când am părăsit România, ideea de a fi scriitor şi acea de a fi exilat erau sinonime. Ştiam că plecarea mă transformă într-un duşman al Statului, un exilat politic” [16]. Observăm o răsturnare atât a sensului, cât şi a valorilor conceptelor menţionate anterior, întrucât „în afară” se transfigurează în lăuntricul, interiorul, imaginea şi în sfârşit memoria scriitorului, iar „înlăuntrul” capătă o nuanţă de claustrare care caută ieşire, libertate, nu doar de a fi, dar şi de a scrie.

Nicoleta Sălcudeanu, în *Exilul literar românesc (1944-1989)* [17], plasează personalitatea lui Paul Goma alături de cea a lui Dumitru Ţepeneag, Vintilă Horia, Monica Lovinescu, Virgil Ierunca, care relevă incapacitatea desprinderii de imaginea mental-sentimentală a locului originar, stăruind asupra re-contemplării acestuia, precum şi a re-configurării indentitare. Vom încerca să verificăm ipoteza cercetării, punând sub microscopul analitic romanul de ficţiune *Din Calidor*, unul dintre cele cinci volete (*Din Calidor*, *Arta reFugii*, *Astra*, *Sabina*, *Roman intim* ce recompun copilăria, adolescenţa şi perioada universitară a naratorului), unde imaginea casei parinteşti din Mana, care „este buricul pământului”, devine profilată de către eul narator pe fondalul unui timp etern.

De altfel, pentru Paul Goma exilul devine echivalent cu destinul, sub semnul acestuia stau mutările lui din Basarabia în România şi din România în Franţa. Schimbarea locului geografic, al spaţiului, în opinia lui Merleau-Ponty, nu-l privează pe scriitor de capacitatea de re-prezentare, care, datorită memoriei, devine „singura mângâiere, înainte de plecare încolo, dincolo, unde nu-i nici durere, nici încremenire” [18]. Memoria, menţionează Ligia Pamfilie, „devine o înstrăinare, nu falsă, dar tot înstrăinare, o distanţare de la realitatea imediată, un filtru, […] care, pentru Goma, presupune o întoarcere de la un mod de viaţă, de la o religie, la altceva” [19], la căutarea locului său matricial, devenit edenic odată cu naşterea sa: „Pe mine mama nu m-a trimis în lume: m-a adus pe lume; nu m-a expulzat, m-a condus, de mână. Iar atunci când a plecat, când s-a retras, când a reintrat, ea, definitiv în mama ei, pe când îţi desprindea o mână de o mână a mea, cu cealaltă mână îmi punea, în cealaltă mână a mea, mâna fiului meu, Filip” [20].

Conştiinţa eului narator merge spre identificarea locului personalizat, restabilind imaginea intactă a casei din Mana: „I-am spus galerie (...) casa avea ce avea: pridvor, prispă, cerdac, verandă, însă nu i se spunea: prispă, nici pridvor (...) Casa noastră din Mana, avea (domnilor) Calidor” [21]. Revenirea, însă, la el niciodată nu se face în mod direct, re-prezentările devenind nu doar o simplă copie a realităţii anterioare: „Ceea ce se lasă, aşa cum am lăsat eu Mana mea, (...) nu se mai poate regăsi în re-alitate. Ci doar în re-realitate” [22], ci o imagine reconstituită din re-memorări, vise, defulări ale stărilor de spirit, descoperind în fine lipsa totală a acestuia, şi crearea non-locului (negarea locului): „Am început să construiesc, să mi-o fac eu, cu mânurile mele. Casa. Casa mea. Pornire firească la cineva, care n-a avut vreodată casă, deci nici o acasă, de altfel, nici ţară” [23]. Marc Augé menţionează că identificarea şi interpretarea non-locurilor este determinată de excesul de *timp*, *spaţiu* şi *individualitate*, care, respectiv, se caracterizează prin accelerarea excesivă a timpului, restricţia spaţiului şi o mare individualizare a referenţei. Modificarea receptării timpului la Goma se realizează prin utilizarea tehnicilor analitice regresive: „înaintez retrăgându-mă de dincolo (...)”, de unde „demult şi de tot am ieşit, iar calidorul în care mă mereu întorc se află nu doar cu un metru şi jumătate mai sus decât pământul curţii” [24].

Imaginea non-locului este surprinsă ca spectacol al sinelui însuşi în rol de spectator, introdus în cadrul peisajului vizualizat. De altfel, naratorul personalizează referinţa, aducând-o la imaginea mental-sentimentală a locului originar, atât de cunoscut: „Asta era şi mai adevărat, aveau sobă de-a noastră, din Basarabia, sănătoasă, solidă, sobă-zid, din cărămidă, încălzea întreaga casă (...)” [25].

În studiul antropologic al lui Marc Augé identificăm ideea că non-locul corespunde cu plăsmuirea spaţiilor compensative ca rezultat al re-gândirii şi re-creării locului. În ficţiunea autobiografică *Din Calidor,* aceste spaţii se vor, graţie eului narator, să se facă identitare, vorbim despre imaginea gării, trenului, vagonului: „E-he, trenul (...) el este (...) ceva cu totul altceva, decât totul şi în primul rând! trenul (...) este miros (...) mirosul cela numai al lui” [26], al poienei: „poiana e un fel de acasă, cuvertura un fel de covor (...) stau culcat pe cuvertură, aici în poiană” [27].

Alexandru Laszlo traduce această producere individuală a sensului condiţiei lui Goma ca „exilul din exil” [28], fiind considerat un „în plus”, un „fărdeţărat”: „care îmi tot amenajasem, îmi meşterisem, ca tot fărdeţăratul – o ţară, şi a mea – ba numai a mea – nu de alta, dar aveam nevoie de un teren de casă” [29], demascând

acel „în afară", care se va reflecta ca o defulare prin scriere: „fac cu mânurile mele o casă din cuvinte" [30], scrierea fiind singura posibilitate de reconstituire psihologică a locului originar, devenind şi aceasta o problemă în lipsa spaţiului geografic matern, dar şi a celui sentimental: „tot ce explicasem, desenasem... era dintr-un roman (...), învălătucesc cuvintele în jurul calidorului (...) învârtind aluatul în jurul unei găuri" [31]. Imaginea acestui „în afară" se valorifică graţie transfigurării sinelui eului narator, omniscient, în calidorul din Mana, căci „totul îmi pleacă de acolo şi de atunci, toate mi se întorc după lungi ocoluri perfect rotunde, după definitive dusuri, atunci şi acolo" [32]. Anume imaginea calidorului se profilează ca acel „în afară", din exterior (nu din casă, caci nu are casă), din care personajul priveşte spectacolul cu sinele în rol de spectator, spectacolul care re-prezintă „înlăuntrul": „Din calidor le văd pe toate (...) Din calidor văd tot ce au mai bine fetele mele (...), Din calidor le văd şi le tot văd, pe toate şi de tot (...) Din Calidor mă văd în curtea şcolii [33], care se face „golul unui govrig" – redând o nouă imagine a non-locului, a lipsei locului, a existenţei lui numai graţie re-memorării acestuia: „dacă acum, după o jumătate de veac, nu va mai fi existând ca şcoală, cea făcută de tata cu mânurile lui, n-are importanţă: ea continuă (...) să fie în amintirile mele directe, în amintirile alimentate de amintirile părinţilor, de fotografii, de aer..." [34].

Cautarea locului originar la Goma devine posibilă graţie rememorării, prin intermediul căreia el reface imaginea casei parinteşti: „Stau în calidorul casei noastre din Mana. Privesc spre locul dintre poartă şi portiţă. Ştiu (acum) că acolo a fost ruină, Ştiu că acea ruină (...) este locul în care (...) am fost zămislit, şi după nouă luni eram de faţă tot pe- (acolo) m-am născut (...) pe-aici, pe undeva" [35], divulgând o imagine neclară, ştearsă a locului, lipsită de o oarecare personalizare. Şi mai mult, eul narator insistă asupra utilizării pronumelor personale de persoana a treia, la cazul genitiv „a lor", în vederea valorificării noilor locuri de către personaj: „în unsoare de-a lor, (...) abricos de-a lor, (...) stau culcat pe-o ladă de-a lor" [36], perfectând o imagine străină a locului, un non-loc, de altfel, oglindind imposibilitatea regăsirii locului său identitar, personalizat, care, prin antiteză, se conturează profilând ideea posesiei, prin intermediul pronumelor personale de persoana întâi, numărul plural: „Mana noastră cea dragă", „Basarabia noastră", „pământul nostru", „svoboda noastră", „limba noastră" – nu numai ca loc în abordare antropologică, ci şi ca unul în abordare psihologică (mental-sentimentală).

Re-prezentarea non-locului ca o profilare a revendicării statutului de dezrădăcinat, apatriat, depersonalizat de sovietici şi receptat ca „străin", „suspect" de către Români: „Noi ne vedeam de antisovietismul, anticomunismul nostru, ca unii care cunoscusem pe pielea noastră socialismul sovietic şi fugisem de el, dar localnicii ne tratează în continuare pe noi ca filosovietici (...)" [37], suspecţi – „suspecţii, străinii o nuanţă: nu-i de-al nostru (...) nu simte româneşte", devine una catharctică, unde purificarea e o eliberare de adevăr, anunţând posibilitatea de existenţă a eului narator.

Eul narator al lui Paul Goma este conştient de transfigurarea locului în non-loc, ca rezultat al re-memorării matricei, reflectând două modalităţi de abordare: antropologică – descrierea spaţiului propriu-zis, ca loc fizic populat, şi mental-sentimental – revelând inaccesibilitatea la o limbă adecvată, literară – amintim valenţele ruseşti, infiltrate în exprimare, de tipul: „maşâni şi soldaţi" [38], „ cuşite, cuşite (...), haraşo, haraşo" [39], la un nume: „ce-i cu numele ăsta că nu-i de-al nostru românesc!" [40], la biserică, ultimul recurs, adăpost: „pe când Basarabeanul, săracul, în ce limbă bisericească să caute, (...) începuse câteva biserici să slujească în „limba poporului" (...) dar dacă Ruşii au interzis localnicilor limba maternă în şcoală, cum să îngăduie în biserică" [41], la lecturi în limba maternă: „tot ce-i tipărit cu litere româneşti e otravă, Reacţiune! Literele voastre româneşti sunt duşmănoase" [42], anunţând pierderea spaţiului, limbii, cărţilor ca referinţe ale locului, şi în fine a identităţii, sau prin intermediul comparaţiei, ca procedeu, urmărind să găsească mereu identitate cu Mana: „Mai odihnitor şi mai odihnitor ar fi la noi la Mana cu lampa aprinsă, (...) La noi la Mana eram mai depărtişor de nouri" [43] (se profilează antiteza cu imaginea Sibiului).

De altfel, adăpostul perfect, singurul loc securizat al acestui „în plus", punctul de iniţiere devine locul de întoarcere, care „este nu înăuntru de tot, ca ne-născuţii, ci în Calidor, acel vestibul deschis, spre ambe părţi, acel afară proxim şi nu definitiv, acel loc, la aer şi lumină şi umbră şi căldură înlăuntrică, oricând pot face pasul înapoi la adăpost" [44].

Necesitatea revendicării locului matriceal este atât de puternică la Goma, încât personajul său nu se conformează cu statutul de dezrădăcinat, lipsit de loc: „ Nu-mi place refugiat, nu vreau refugiat (...) Eu vreau acasă, la noi la Mana" [45].

Concluzii

Perioada postbelică este furnizatoare de destine ale literaturii româneşti, pe seama cărora se află fenomene din cele mai controversate. Literatura exilului românesc din secolul al XX-lea i-a asigurat un loc special lui Paul Goma. Cercetând conceptul de *non-loc* şi interpretându-l din punct de vedere antropologic, am identificat faptul că acesta, plecând de la noțiunea de spațiu (rezumându-l pe cel de călătorie), cum îl specifică Marc Augé (în cazul nostru pe cel din exil), în viziunea lui Goma devine o re-prezentare a raportului fictiv dintre imaginea iluzorie a locului matriceal şi locul geografic propriu-zis. Am insistat la identificarea inițială a mijloacelor de re-prezentare a locului şi non-locului în romanul lui Goma pentru a explica cu o mai profundă senzitivitate relația eului narator cu „dezrădăcinarea", „rătăcirea", problema „ospitalității locuirii", cu revendicarea locului prin rememorare, transfigurare, fantasmare, care provine din experiența individuală şi subiectivă a acestuia. De altfel, avem imaginea unui naționalizat, desemnat de Petru Dumitriu, ca cel „care condensează parcă totul, presiunea anihilatoare a sistemului, ca şi disperatele evadări individuale" [46], generat şi în acelaşi timp generator de anamneză, care apare ca un dublu exilat, față de sine şi față de lume ca exponent al acesteia.

Pierderea, căutarea şi imposibilitatea găsirii propriului punct determinat în spațiu (nu atât geografic, cât mental-sentimental şi cultural) oscilează în *Din Calidor* ca o parabolă. Modalitatea de creare a unui „alt" loc devine posibilă doar grație rememorării şi reconstruirii (ca arhitect) a locului originar, ca întoarcere într-un sine creat. Rodul imaginației, a unei defulări prin intermediul visului, devine revenirea la „Calidorul" casei din Mana. Recunoaşterea psihologică a „înlăuntrului" este imposibilă, întrucât aceasta nu este o consecință a îndepărtării geografice, ci a celei mentale, întruchipând arhetipul exilatului ca imagine a figurii literare a lui Paul Goma.

Referințe:

1. DEX. Ediția a II-a. - Bucureşti: Univers enciclopedic. 1996, p.356.
2. Astalos G. Exil. - Bucureşti: Casa Radio, 2003, p.27.
3. Behring E. Scriitori români din exil. 1945-1989. - Bucureşti: Editura Fundației Culturale Române, 2001, p.5.
4. Ibidem.
5. Ulici L. Avatarii lui Ovidiu. Observații statistice despre exilul literar românesc // Luceafărul, 1994, nr.5, p.32.
6. DEX., p.579.
7. Chihaia L., Chifor L. et al. Dicționar enciclopedic. Ediția a VI-a, p.765.
8. Oprea I., Pamfil C.-G. et al. Noul dicționar universal al limbii române: Ediția a III-a. Literatura Internațional, 2005, p.842.
9. Zamfir C., Vlăsceanu L. Dicționar de sociologie. - Bucureşti: Babel, 1998, p.328.
10. Chevalier J., Gheerbrant A. Dicționar de simboluri, vol.2. - Bucureşti: Artemis, 1995, p.230.
11. Augé M. Intorduction à une anthropologie de la surmodernité. - Seuil, 1992, p.24.
12. Ibidem, p.68.
13. Ibidem.
14. Ibidem, p.72.
15. Codrescu A. Dispariția lui „Afară". Un manifest al evadării / Traducere din limba engleză de Ruxandra Vasilescu, prefață de Ioan Petru Culianu. - Bucureşti: Univers, 1995, p.60.
16. Ibidem, p.45.
17. Sălcudeanu N. Exilul literar românesc (1944-1989). De la exilul omului la depeizarea operei // Viața Românească, anul XCVIII, noiembrie-decembrie, 2003, nr.11-12, p.127-132.
18. Goma P. Din Calidor. -Bucureşti: Albatros, 1990, p.9.
19. Pamfile L. Proza lui Paul Goma, între Depoziție şi Fantasmare // Viața românească (Bucureşti), 2005, nr.1-2, p.47.
20. Goma P., Op.cit., p.6.
21. Ibidem, p.3.
22. Ibidem, p.211.
23. Ibidem, p.16.
24. Ibidem, p.18.
25. Ibidem, p.113.
26. Ibidem, p.260.
27. Ibidem.
28. Laszlo A. Paul Goma – 25 ani de exil? // Timpul: revista de cultură, 2003, nr.2 (50), p.22.

29. Ibidem, p.16.
30. Ibidem, p.18.
31. Ibidem.
32. Ibidem, p.3.
33. Ibidem, p.248.
34. Ibidem, p.17.
35. Ibidem.
36. Ibidem, p.97.
37. Ibidem, p.181.
38. Ibidem, p.66.
39. Ibidem, p.144.
40. Ibidem, p.189.
41. Ibidem, p.62.
42. Ibidem, p.55.
43. Ibidem, p.269.
44. Ibidem, p.4.
45. Ibidem, p.269.
46. Dumitriu P. Apud. Cristea-Enache D. Vârstele exilului // Adevărul literar şi artistic: săptămânal de cultură şi atitudine, 2002, 22 ianuarie, p.5.

Prezentat la 29.11.2012

DISCURSUL *RESUSCITĂRII* CULTURALE ÎN REVISTELE LITERARE DIN BASARABIA

Inga EDU
Institutul de Filologie al AŞM

Revistele sunt cele mai dinamice forme ale culturii, contribuind atât la constituirea ei, cât şi la implementarea unor noi direcții de evoluție a domeniului dat. Ca parte integrantă a culturii, literatura trebuie să oglindească momentul actual, să-l aprecieze, să-l justifice sau să manifeste atitudine critică față de el. Revistele culturale din Basarabia reprezintă nişte instituții prin care cultura şi-a recuperat discursul originar şi şi-a construit drumul spre integrare în spațiul cultural românesc. Revistele **Sud-Est**, **Basarabia**, **Contrafort** şi **Semn** au fost cele care şi-au propus să scoată din anonimat cultura şi literatura din Basarabia şi să o sincronizeze cu cultura europeană.

Scriitorii tineri îşi propun să înlocuiască discursul naționalist cu un discurs lucid, echilibrat, întemeiat pe analiza realităților momentului şi pe promovarea unor principii liberale: dialogul, toleranța, comunicarea, permeabilitatea, activismul, cooperarea, spiritul de inițiativă – atribute indispensabile în constituirea societății civile. Revistele îşi asumă deci o anumită ordine a faptelor de cultură, nu doar ale momentului, ci şi ale trecutului, încercând să anuleze incompatibilitatea dintre statutul geografic şi cel cultural de europeni.

Cuvinte-cheie: *discurs literar, reviste literare, integrare culturală, spațiu cultural, resuscitare culturală.*

CULTURAL RESUSCITATION DISCOURSE IN LITERARY MAGAZINES IN BESSARABIA

Cultural magazines are the most dynamic forms of culture contributing to its establishment and to the implementation of new directions in its development. As part of culture, literature should reflect the moment, should appreciate, justify or criticize it. Cultural magazines in Bessarabia are like institutions through which culture has recovered the original forms of the discourse and has built the way to the integration in the Romanian cultural space. **Sud-Est**, **Bessarabia**, **Contrafort** and **Semn** were those magazines which wanted to remove the anonymity of culture and literature from Bessarabia and to synchronize them with European culture.

Young writers proposed to replace the nationalist discourse with a balanced discourse, based on analysis of the present realities and on the promotion of liberal principles: dialogue, tolerance, communication, permeability, activism, cooperation, and sense of initiative – essential attributes in building a civil society. Thus cultural magazines assumed to give a specific order in the cultural facts, not only of the moment but also of the past, trying to cancel the incompatibility between geographical and cultural status of Europeans.

Keywords: *literary discourse, literary magazines, cultural integration, cultural space, cultural revival.*

Mijlocul deceniului al zecelea pune o dublă barieră, economică şi politică, în relația dintre cititor şi revistele de cultură. În contextul istoric şi social-politic al momentului se mai duelează melancolia pierderii „avantajelor" totalitarismului, suplinită de obsesia unei bunăstări materiale – acestea răbufnind în diverse forme de revoltă contra noii societăți, în care se simte iminența crizelor şi lipsurilor. Aceasta a fost premisa de bază care a polarizat opinia moldovenilor privind politica timpului şi necesitatea unei culturi proromâne. Cultura devenise astfel un punct de bifurcare a concepțiilor, iar revistele literare/de cultură se transformaseră în promotori ai românismului. Întrucât conflictele cu fosta URSS nu încetase definitiv, iar rădăcinile ei ideologice semănau indeterminism în societate, presa literară/de cultură îşi continua misiunea de reanimare a conştiinței de neam. Cea mai corectă judecată pe care o putea face un străin despre basarabeni era cea a ezitării între orientarea proromână şi cea prorusă: „Totul e eteric, nimic nu prinde contur şi nu pare să rezulte dintr-un pivot comun. Lipseşte o coerență, un spirit al unității, sunt nişte amalgame plauzibile, dar nu şi singurele posibile" [1].

Argumentele de program se transformă în nişte elegii în proză, prin care redactorii îşi deplâng situația, apelând la ajutorul cititorilor, iar spațiile revistelor devin tot mai comprimate şi apar la distanțe tot mai mari de timp. Curajul celora de la *Basarabia* nu se lasă aşteptat nici în această situație. Subtitlul care însoțea revista urma să accentueze în mod simulat un nou eşec politic şi incompetența autorităților de a disocia valorile de nonvalori. „*Revistă literară şi social-politică* [s.n. – I.E.] a scriitorilor din Moldova (Fondată în 1931 în Republica Autonomă Sovietică Socialistă Moldovenească, e pe cale de dispariție AZI, în Statul Independent şi Suveran Moldova!!!)", se alarmează redacția. Începând cu numărul 6 din 1994, revista *Basarabia* îşi alege drept domenii preferențiale literatura, arta, cultura şi publicistica, devenind astfel mai puțin jurnalistică şi mai mult literară.

Criza editorială este resimțită mult mai acut de către colaboratorii revistei *Columna*. Anul 1994 aduce primele semne ale unui sfârşit, dar mai păstrează încă vie speranța unei salvări. Numărul 7-8 al acestui an este dedicat aniversării unui deceniu de existență, revista fiind fondată în 1984. Obiectivitatea opiniilor privind meritele, realizările şi lacunele revistei pare să nu-i surprindă nici pe colaboratorii ei. Aceştia îi aplică un adevărat rechizitoriu. Din spusele lui Nicolae Dabija aflăm că revista urma să-şi caute o altă generație de scriitori în momentul plecării acestuia de la redacția *Columnei*. Marea greşeală a revistei a fost mizarea timp îndelungat pe aceleaşi nume: „[...] în loc să caute tineri de 14-20 de ani, publică lucrările unei generații care a îmbătrânit la grădiniță sau în nişte bănci şcolare care de mult n-o mai încap" [7]. Nicolae Vieru vede *Columna* ca o publicație superficială şi lipsită de o concepție clară şi revine la aceeaşi idee a necesității unui grup de colaboratori tineri. Vladimir Beşleagă încearcă să motiveze declinul revistei prin influența nefastă a timpurilor vitrege creației, fapt pe care îl consemnează şi redacția. Revista a publicat în primii ani, în afară de proză şi poezie, portrete ale comsomoliştilor, schițe despre eroii perioadei socialiste, motivând această supunere prin cerințele timpului.

Pentru Emilian Galaicu-Păun revista este o copie conceptuală a renumitului personaj „struțo-cămila". Scriitorul consideră că revista şi-a îndreptățit existența în perioada deşteptării naționale, atunci când a publicat documente şi mărturisiri. Pe de altă parte, el vede punctul slab al revistei în caracterul eterogen al colaborărilor: „Revista nu a impus o mişcare anume, astfel că autori de toată mâna au încercat să publice (şi au publicat!) în *Columna*, fără a-şi lega soarta de ea" [8].

Ultima apariție a acestei reviste rămâne memorabilă prin interviul lui Serafim Saka şi prin materialele unei mese rotunde, prin care rănile culturii basarabene s-au deschis şi mai mult durerii. Scriitorul Serafim Saka a vorbit despre nevoia noastră de România, „de dincolul nostru" [14]. Nu este un secret faptul că românii de dincolo de Prut au avut (şi au şi acum) mai puțină nevoie de noi. „Venind încoace, ei fac corvoadă națională. Unii fac politică cu Basarabia, dar să vină să se includă, să stea, să învingă intemperiile şi tâmpeniile, să vadă ce, dar mai ales cum se face – mai puțini" [14]. Problema relației Basarabia-România a fost şi subiectul articolului lui Leonid Cemortan *Arta basarabeană şi spiritualitatea românească*, publicat în numărul 12 din 1994 al revistei în discuție.

Premisa acestui articol o constituie „privirile scurtătoare" [2] ale românilor de pe ambele maluri ale Prutului după euforicele întâlniri şi podurile de flori. Teama de unire cu România era alimentată, de fapt, de teama de a pierde legăturile cu Rusia ca piață de desfacere a produselor autohtone, dar şi ca sursă de materii prime pentru basarabeni. Astfel, ideea unirii se loveşte nu doar de opoziția separatiştilor din Basarabia, dar are de înfruntat şi anumite opinii ale oamenilor de cultură din România. Leonid Cemortan invocă ideile lui Dorin Spineanu (care declarase, în 1990, că România ar avea doar un interes economic în privința Basarabiei, întrucât nu întrevedea o existență culturală a ei) şi Laurențiu Ulici (în calificarea culturii basarabene ca fiind de model sovietic, neprofesionalist) „nu dintr-un trivial sentiment de patriotism local" [2] sau din dorința de a combate opiniile lor, ci pentru a demonstra că „apropierea şi sincronizarea evoluției culturii moldoveneşti şi integrarea ei în contextul general al spiritualității româneşti e un drum cu mişcare în ambele sensuri" [2].

Aflată mult timp sub zodia incertitudinii, revista îşi încetează activitatea în anul 1995, aşa-zisa perioadă de glorie rămânând în anii 1987 – 1992, atunci când mişcarea națională avea nevoie de voci, de poeți tribuni. Vasile Vasilache o numeşte revistă cu „medicul la căpătâi" [11], care a rezistat datorită entuziasmului unor oameni „împătimiți de tipar" [11], recunoscând, în acelaşi context, lipsa de compatibilitate cu timpul care necesită un alt tip de scriitor – cel care să ştie să-şi găsească cititorul şi să-l scoată din amorțeala culturală.

Pe lângă această scădere de ordin pierdere cantitativă (închiderea unei reviste), mijlocul anilor 90 este marcat de câteva intenții calitative – sobrietatea *Contrafort*-ului şi echilibrul *Sud-Est*-ului, reviste promotoare a unei noi direcții culturale, căreia i se alătură revista *Semn*. În pofida dificultăților de editare, revista *Sud-Est* rămâne un centru al artei, literaturii şi culturii, privite ca procese dinamice şi conecte. Scopul revistei este surprinderea momentului istoric, recăpătarea conştiinței naționale şi depăşirea cu demnitate a crizelor identitare care-i (mai) tulbură activitatea. *Sud-Est*-ul realizează o serie de anchete, mese rotunde, interviuri şi colocvii pentru a răspunde cerințelor momentului, dar şi pentru a-şi menține ponderea şi importanța în viața culturală basarabeană, în contextul apariției unei concurențe vizibile – revista *Contrafort*, care îşi propunea să pună „ordine în confuzia estetică din literatura şi cultura creată în Basarabia", promovând „un spirit critic modern, european, în acord cu tendințele literaturii contemporane" [18].

Vorbind despre literatură ca despre un domeniu al flexibilității valorice, tentat de vocea universalului, revista *Sud-Est* afirmă imposibilitatea instrumentarului creativ (al momentului) de a răspunde acestor chemări,

decât prin schimbarea etalonului cultural. Cultura cerea urgentarea procesului de normalitate, anihilarea vechilor structuri şi relații, evitând astfel riscul unei căderi în „forme subculturale şi aculturale" [16], ca fenomen predilect al societăților debusolate. Pentru un popor obişnuit cu statutul de victimă a istoriei, „experiența normalității istorice, oricât de dramatică ar fi, este poate şocul necesar, impulsul care îi deşteaptă conştiința etnică, vitalitatea, capacitatea regenerativă" [16]. Pe de altă parte, *Sud-Est*-ul este promotorul unui discurs aliabil regăsirii, chiar şi cu dificultate, a calității noastre de europeni, nevoia de confirmare şi recunoaştere a ei având ca sursă „o anume reticență a occidentalilor față de popoarele Estului", dar şi „tributul plătit tradiției" [17].

La celălalt pol al intențiilor discursive ale *Sud-Est*-ului se află interesul pentru specificul românesc (dar şi basarabean), pentru identificarea vectorului de dezvoltare, nucleizat în constantele spirituale româneşti – formulă de dezvăluire a „originalității culturii basarabene, adânc marcată de propriul său destin istoric" [15]. Încrederea în spiritul integrator al Europei este însoțită de sentimentul unei „culturi de frontieră, produsă într-o situație de frontieră, într-o poziție periferică, marginală în raport cu centrul" [12].

La momentul apariției, în octombrie 1994, revista *Contrafort* venea să suplinească, printr-un program sincronist, un gol al culturii basarabene – tendința paneuropeană. Deşi învinuirile nu au încetat nici după constituirea unui profil clar al revistei, colaboratorii ei nu au neglijat valorile basarabene, ci au depăşit „ditirambii patriotarzi" [13] şi au stabilit alte criterii estetice drept „bilet de trecere" [13] spre spațiul general românesc şi, de aici, spre cel european.

Susținând ideea unei sincronizări literare perpetue, Vitalie Ciobanu, redactorul-şef al revistei, demonstrează că integrarea basarabenilor este posibilă doar prin calea transromână, prin conştientizarea şi asimilarea acestei culturi. „Pentru cultura din Republica Moldova, afirmă el, recuperarea apartenenței la cultura română premerge, constituie o bună repetiție pentru integrarea culturală europeană. După o jumătate de secol de barbarie ideologică, regăsirea identității naționale şi a principiilor democratice constituie o prioritate pentru teritoriul dintre Prut şi Nistru. Fără o integrare profundă a culturii române, fără cultivarea unui limbaj comun, inteligibil, nu ne putem valorifica specificul local, experiența multiculturală dobândită în urma succesivelor ocupații ruseşti şi a conviețuirii cu minoritățile alogene" [5]. Existența unui complex al teritorialității ca spirit transetnic ce diminuează posibilitățile de persuasiune ale scriitorilor nu este un fenomen propice procesului de integrare, deoarece artistul se poate transforma într-un exponent al problematicilor regionale şi un prizonier al frustrărilor de integrare.

Epoca aşa-zis romantică a discursului de tip etnic trebuie să treacă în mod firesc într-o abordare a identității din optica unor valori comune. Scriitorii tineri (de la *Contrafort*) îşi propun să înlocuiască discursul naționalist „cu un discurs lucid, echilibrat, întemeiat pe analiza realităților momentului şi pe promovarea unor principii liberale: dialogul, toleranța, comunicarea, permeabilitatea, activismul, cooperarea, spiritul de inițiativă – atribute indispensabile în constituirea societății civile" [6].

Responsabil de managementul revistei, directorul ei Vasile Gârneț menționa în această ordine de idei: „Continuitatea revistei şi calitatea ei sunt la fel de importante pentru mine ca şi scrierea propriilor mele cărți, chiar dacă ea, revista, mi-a consumat, cu o lăcomie şi cruzime de carnivor, aş zice, multe cărți, rămase simple virtualități" [9]. Deşi menținerea unei politici editoriale coerente solicită eforturi obositoare, echipa de redacție îşi impune alternativa de schimbare prin „valoare, spirit critic, comentariu realist, neencomiastic în mediul literar şi cultural de la noi" [9], numele *Contrafort* câştigându-şi astfel recunoaşterea drept una dintre cele mai bune reviste ale scriitorilor din întreg spațiul românesc.

Descriind societatea posttotalitară, Mihai Cimpoi afirma că aceasta „s-a politizat extrem şi s-a caragializat la culme, suportând toate consecințele – pozitive şi negative – ale impactului cu factorul demonic al politicului: democrația se impune împreună cu politicianismul, libertatea exprimării cu «trăncăneala», sinceritatea şi ardoarea etică a mărturisirii cu fariseismul şi machiavelismul, pluralismul cu subiectivismul radical şi intolerant, urbanismul dezbaterii cu mahalagismul cel mai abject ş.a.m.d." [4]. Într-o asemenea societate, pe care exegetul o aseamănă „fierăriei lui Iocan" (ridicată la proporții groteşti) [4], numai revistele (general vorbind) neafiliate politic, preocupate exclusiv de probleme de literatură şi artă, oferă posibilitatea unui dialog cultural. Revista *Basarabia* se înscrie în contextul cultural basarabean drept o revistă ce devine, „în mod heterodox, atât promotoarea tradiționalismului, cât şi postmodernismului revoluționar, pe care îl încurajează prin publicarea mai multor texte teoretice despre strategiile lui mitopoetice" [3]. Spiritul înflăcărat al revistei, din prima jumătate a deceniului al nouălea, se transformă într-un neo-manolism (în termenii lui M.Cimpoi) al reedificării – o formulă de re-demonstrare a originii poporului şi a necesității integrării în spațiul cultural românesc, finalitate care va radicaliza discursul revistei, va înlesni polemicile, va acutiza spiritul critic, va

genera noi tendințe literare şi critice etc., făcând din normalitatea, care începuse să fie simțită la acest mijloc de deceniu, un fenomen complex al propăşirii şi depăşirii unui şir întreg de frustrări, inclusiv ale celora determinate de procesul integrării – „europenizare, «globalizare», acceptarea necondiționată a supranaționalului care duce la stimularea «ruşinii de a fi român» şi a renunțării la identitate" [4].

Revista *Basarabia* se integrează în peisajul cultural ca o revistă ce îşi asumă o anumită ordine a faptelor de cultură, nu doar ale momentului, ci şi ale trecutului, pe care îl consideră esențial în etalonarea prezentului. În pofida dificultăților financiare, revista se menține pe piața culturală, lărgindu-şi aria de „investigație": de la literatură la cronici ale spectacolelor de teatru, interviuri cu actori, eseuri etc. Alături de *Contrafort* şi *Sud-Est*, discursurile revistei *Basarabia* au un raționament subordonat unui scop deliberat şi implicit – acela de a deveni, din discurs particular, discurs public, prin care sistemul „închis" al literaturii să devină univers deschis, nemarcat de complexele existențiale.

Revista *Semn* apare la 1 martie 1995, la inițiativa unui grup de profesori de la Catedra Limba şi Literatura Română a Universității *Alecu Russo* din Bălți. În articolul-program, *Miza pe cuvânt*, Nicolae Leahu, redactorul-şef al revistei, prezintă intenția acestor entuziaşti de a crea „o revistă literară cu obiective derivând dintr-un manifest şi afirmând o paradigmă originală" [10]. Excluzând din debut miza unui orgoliu, *Semn*-ul urma a se „ralia procesului de normalizare a vieții literare" [10]. Pentru a anula incompatibilitatea dintre statutul geografic şi cel cultural de europeni, colaboratorii revistei aveau de „reconstituit conştiința estetică, marginalizând ruinele unei literaturi care continuă să alimenteze confuzia şi închistarea cu desăvârşire în anistorie" [10]. Destinat mediului universitar, profesorilor de limbă şi literatură română, dar şi tuturor celor interesați, *Semn*-ul îşi propunea să publice materiale de analiză, studii de critică şi teorie literară, poezie, proză, să promoveze tinere talente şi să reevalueze fenomenul literar din perspectiva mutațiilor produse.

Deceniul al zecelea, parte mesianic, parte cosmopolit, reprezintă pentru revistele literare din Basarabia o perioadă crucială, un timp în care ajung la un profil constituit, cu direcții diferite privind relația dintre viața literară şi cea social-politică şi economică, cu opinii care păşesc limita unei culturi de masă (fără identitate) spre o cultură cu un spirit critic mai acut şi cu tendințe de exteriorizare sau interiorizare teritorială, care anunță noul amalgam valoric, proromânesc şi european. Pentru literatura din Basarabia, revistele de profil se transformă în instituții ce deschid o piață a consumului estetic, prin care supraviețuirea din epoca totalitară se transformă într-o uniformitate culturală ce înglobează senzația de re-echilibru ca soluție salvatoare pentru cultura basarabeană.

Referințe:

1. Boingnet D. Mirifica inconştiență // Contrafort, 1995, nr.11, p.3.
2. Cemortan L. Arta basarabeană şi spiritualitatea românească // Columna, 1994, nr.12, p.62-66.
3. Cimpoi M. Complexele (re)integrării. Cultul eumenidelor // Basarabia, 1997, nr.1-2, p.78-84.
4. Cimpoi M. Spiritul critic şi „fierăria lui Iocan" (I) // Basarabia, 1999, nr.7-12, p.18-27.
5. Ciobanu V. Complexele culturilor din Europa Centrală şi de Est şi integrarea europeană. Cazul românesc // Contrafort, 2001, nr.7-8, p.17.
6. Ciobanu V. Scriitorul tânăr român la sfârşit de secol XX // Contrafort, 1995, nr.12, p.3.
7. Dabija N. Libertatea excesivă corupe un artist // Columna, 1994, nr.7-8, p.4-5.
8. Galaicu-Păun Em. Am o singură justificare pe lumea asta // Columna, 1994, nr.7-8, p.31.
9. Gârneț V. Un scriitor este o rană dezgolită, nu ai cum să cunoşti ființa umană în abisurile ei şi lumea în totalitatea chipurilor sale contradictorii dacă eşti prea preocupat de «imunitate», de vitaminizarea propriului corp, de măsura comună, cuminte, «călduță» // Interviu la *Contrafort*. - Chişinău: Cartier, 2010, p.325-341.
10. Leahu N. Miza pe cuvânt // Semn, 1995, nr.1, p.1.
11. Masa rotundă: Columna – PEN-Club, Chişinău, 3 martie 1995 // Columna, 1995, nr.1-3, p.30-41.
12. Pavlicencu S. Despre culturile de frontieră // Sud-Est, 1999, nr.1-2, p.37-41.
13. Revista *Sud-Est* – 10 ani de la apariție. Masă rotundă // Sud-Est, 2000, nr.1-2, p.60-75.
14. Saka S., Ciocanu I. Nu există literatură socială în afara literaturii // Literatura şi arta, 1986, nr.48, 27 noiembrie, p.3.
15. Tăzlăuanu V. Cunoaşterea de sine // Sud-Est, 1991, nr.2, p.1-2.
16. Tăzlăuanu V. Interval // Sud-Est, 1992, nr.3, p.1-2.
17. Tăzlăuanu V. O obsesie românească // Sud-Est, 1991, nr.3.
18. www.contrafort.md.

Prezentat la 19.11.2012

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2012, nr.10(60)

CONSTRUCȚII ACTANȚIALE LEXICAL-MORFOLOGICE

Aurelia HANGANU
Universitatea de Stat din Moldova

În prezentul articol ne-am propus să scoatem în evidență clasele morfologice de cuvinte ale limbii române care deschid valențe pentru a fi completate cu actanți şi, în acest mod, sunt apte să organizeze structuri actanțiale.
Cuvinte-cheie: *unitate lexicală, valență, actant, structură actanțială.*

ACTANTIAL LEXICAL-MORFOLOGICAL CONSTRUCTIONS
This paper aims to point out the morphological classes of the lexemes of the Romanian Language which have valences to be completed with actants, and, in this way, are able to organize actantial structures.
Keywords: *lexical unit, valence, actant, actantial structure.*

Structurarea unei construcții actanțiale se datorează posibilităților combinatorii (de valență) ale componentelor lexicale care pot apărea în calitate de organizator al construcției, atrăgându-şi, ca nucleu, alte elemente ale limbii. În acest sens, de o poziție privilegiată se bucură verbul, poziție datorată informației gramaticale specifice pe care o asociază flexionar şi care îi conferă statutul de principala marcă a referențializării. Acelaşi statut reclamă însă şi o serie de probleme, care țin, prioritar, de semantica şi sintaxa verbului, astfel că la modul de interpretare a verbului şi, implicit, a structurilor actanțiale centrate pe verb îşi „dau concursul, ca nicăieri în altă parte, toate compartimentele lingvistice" [1, p.177].

I. Structura actanțială a v e r b u l u i , în general, reflectă procesul exprimat de verb şi actanții (reprezentând participanții) implicați de acesta. În literatura de specialitate s-a menționat că verbul are capacitatea de a pronostica participanții, pentru că reprezintă „o expresie condensată a unei întregi situații" [2, p.10]. Adică, verbul nu exprimă doar un proces aşa cum substantivul exprimă un obiect. Verbul denumeşte şi situația în ansamblu, diverse tipuri de procese care constituie elementul de bază al stărilor de lucruri din realitate [3, p.361]. În aceasta constă specificul denotativ al verbului ca parte de vorbire.

Vorbind despre structura actanțială a verbului, pe care o numeşte implicația verbului, Ion Bărbuță afirmă că aceasta „este determinată de trăsătura /proces/. Anume procesul în calitatea sa de semn dinamic cu desfăşurare în timp implică un punct de plecare, o sursă (agentul), un punct final, un obiect afectat de proces (pacientul), un participant în favoarea / defavoarea căruia se realizează procesul (destinatarul), diferite circumstanțe locale, temporale, modale, cauzale, condiționale etc. Acesta este sistemul general de actanți şi de circumstanțe implicați de verb, însă fiecare unitate lexicală din această clasă se caracterizează printr-o structură actanțială proprie, ce include informația referitoare la totalitatea participanților la situație şi la relațiile lor cu procesul" [4, p.77].

S-a stabilit că structura actanțială a verbului presupune întregul sistem de argumente (roluri tematice), precum şi circumstanțele desfăşurării procesului: locul, timpul, modul, scopul, cauza etc. Față de argumente, structura actanțială a verbului este mai selectivă. În limbă sunt verbe care deschid poziții libere aproape pentru toți actanții (de exemplu, verbul *a scrie* implică un agent, un pacient, un instrument, un destinatar şi un scop: *Eu îi scriu fratelui o scrisoare cu stiloul pentru a fi informat*) şi verbe cu un singur actant – agentul (*Mieii zburdă*) sau chiar niciunul, este cazul verbelor *a ploua, a se desprimăvăra* etc. În acelaşi context, sensul verbului presupune clasa semantică a substantivului care se realizează într-un actant sau altul. De exemplu, verbul *a tăia* poate admite în calitate de al doilea actant numai substantive care denumesc materii având consistența ce permite acțiunea transmisă de verb: *taie hârtia / plăcinta / piatra* etc. Circumstanțialele, spre deosebire de actanți, sunt mai puțin dependente de structura actanțială a verbelor, fiind admise, cu mici excepții, de mai toate verbele.

Pornind de la studierea raporturilor dintre proces şi argumentele lui din perspectiva a g e n t – *p r o c e s* – p a c i e n t, cercetătoarea Elena Constantinovici consideră că relația a g e n t – *p r o c e s* – p a c i e n t are diferite configurații, ceea ce îşi găseşte reflectare în structura actanțială a verbului. Astfel, autoarea stabileşte treizeci de structuri sintactice de bază caracteristice limbii române, pe care le descrie în mod detaliat în *„Semantica şi morfosintaxa verbului în limba română"* [5, p.80 sqq.].

1. V
2. Sb + V
3. Sb + V + C d
4. Sb + V + C d + C d
5. Sb + V + C d + C ind (D)
6. Sb + V + C d + C ind (prep.)
7. Sb + V + C d + C instr
8. Sb + V + C d + C loc
9. Sb + V + C d + CPO
10. Sb + V + C d + C timp
11. Sb + V + C d + C mod
12. Sb + V + C ind (D)
13. Sb + V + C ind (prep.)
14. Sb + V + C ind (D) + C ind (prep.)
15. Sb + V + C ind (prep.) + C ind (prep.)
16. Sb + V + C ind (prep.) + C instr
17. Sb + V + C d + C ind (D) + C ind (prep.)
18. Sb + V + C soc
19. Sb + V + C instr
20. Sb + V + P. S. / Sb + V + C d + P. S.
21. Sb + V + C loc
22. Sb + V + C timp
23. Sb + V + C mod
24. Sb + V + C cauză
25. Sb + V + C scop
26. Sb + V + C rel
27. Sb + V + C loc + C timp
28. Sb + V + C d + C ind. (prep.) + C ind. (D)
29. Sb + V + C d + C timp + C loc
30. Sb + V + C ind + C mod

La acestea adăugăm structurile actanţiale cu centrul de grup exprimat prin verb ai căror actanţi se realizează propoziţional / predicativ, printre care se numără şi construcţia 20: Sb + V + P. S. / Sb + V + C d + P. S., descrisă de Elena Constantinovici în şirul celor generale.

Cercetările au stabilit că structurile actanţiale pot fi organizate nu numai de verb, dar şi de alte părţi de vorbire. Astfel, în calitate de centru al unei structuri actanţiale, în afară de verb, se pot realiza: numele (substantivul, pronumele, numeralul), adjectivul, adverbul şi interjecţia.

II. N u m e l e , reprezentat întâi de toate prin s u b s t a n t i v , se caracterizează prin valenţă. Mai larg, întregul grup nominal de fapt reprezintă o structură cu actanţi având ca centru de grup un nume – substantiv, adjectiv, pronume sau numeral. Asemenea verbului, substantivul în calitate de centru îşi selectează actanţii /argumentele pe baza disponibilităţilor sale combinatorii şi a proprietăţilor sale selecţionate, de compatibilitate semantică. Fenomenul devine evident întâi de toate în cadrul relaţiilor atributive. Relaţiile atributive sunt determinate în principiu de combinatorica proprie claselor morfologice. Or, în general, pentru relaţiile atributive sunt relevante capacităţile de valenţă ale substantivului şi adjectivului.

Respectiv, structural, construcţiile sintactice formate de un substantiv pot avea, primordial, configuraţia Sb.+Atr. sau cu topică inversă Atr. + Sb. De asemenea, substantivul în calitate de centru de grup poate conecta actanţi realizaţi predicativ / propoziţional.

Subliniem un lucru important. O mare parte dintre substantivele care deschid valenţe şi, astfel, pot organiza structuri actanţiale, sunt de origine verbală (formate de la rădăcini verbale / verbe). Acestea sunt cunoscute în literatura de specialitate drept substantive deverbale sau nominalizări ale verbului.

Substantivele româneşti interpretabile ca fiind nominalizări ale verbului (nume de acţiune, nume de stare) sau ale adjectivului (în serial, nume de stare) conservă configuraţia de roluri tematice ale verbului sau ale adjectivului de bază: Agentul (*munca lui – El munceşte*), Tema (*zugrăvirea camerei – Zugrăveşte camera*), Experimentatorul (*în văzul tuturor – Toţi văd*; *cu vrerea ta – Tu vrei*; *tristeţea lui – El (este) trist*), Cauzalul (*omor/omoară din imprudenţă*), Instrumentalul (*trasul/trage cu arcul*), Sursa, Ţinta, Parcursul (*traversarea/ traversează de pe un mal pe altul, peste pod*), Locativul (*prezenţa în casă – El (este) prezent în casă*), Beneficiarul (*cumpărarea de cadouri copiilor – Cumpără cadouri copiilor*) [6, Capitolul 7, passim] etc.

Substantivele care, neavând rădăcină verbală, exprimă o semnificaţie specifică verbelor (*criză, exod, rapt* etc.), pot participa la raporturi tematice analoage celor manifestate în structurile nominalizate ale verbelor. De exemplu: *exodul populaţiei – Populaţia pleacă, emigrează* (Agent); *criza de ficat a bătrânului – Bătrânului îi este rău de la ficat* (Experimentator).

Substantivele provenite de la verbe tranzitive agentive pot apărea în construcţii ambigue, având un argument corespunzător subiectului Agent sau complementului direct Temă din grupul verbal de bază. De exemplu: structura *Cercetarea studenţilor* poate fi interpretată ca *„studenţii cercetează",* unde *studenţii* apare cu rol de Agent*, „(cineva) îi cercetează pe studenţi*", acelaşi cuvânt funcţionând ca Temă, dar şi *„opera (ştiinţifică a) studenţilor"* în care se actualizează ca Posesor).

Anumite nume de agent sunt compatibile cu unele argumente ale verbului de bază. De exemplu: *cultivator(ul) de cereale – Cultivă cereale* (Temă); *jucător de cărți – a jucat cărți* sau *cu cărți(le)* (Temă/Instrument); *conducătorul statului – Conduce statul* (Temă/Posesor) etc.

Cauzalul, atunci când se realizează ca subiect în nominativ, este exprimat printr-un grup prepozițional în construcția nominalizată. De exemplu: *Căldura topeşte gheața – topirea gheții de/la căldură.*

Substantivele româneşti analizabile ca formații compuse, şi anume – ca grupuri verbale sudate, au o structură internă similară cu cea a grupului verbal corespunzător. Formațiile compuse de acest tip pot fi descrise ca având în alcătuire un centru şi un complement al centrului [a se vedea şi 7, p.68-70), aflate în diverse raporturi tematice. În limba română, rolurile tematice ale actanților care participă în structura substantivelor compuse sunt mai variate decât cele ale argumentelor încorporate în derivatele sufixale. A se vedea şi exemple de tipul: *sare-garduri*; *fugi-de-la-mine*; *taie-câinilor-frunză* [apud 8, p.219].

O situație specială au substantivele provenite din conversiunea participiului pasiv. Acestea pot fi interpretate ca substantivări ale Temei verbului. A se considera: *Rănitul a primit îngrijire medicală – „omul rănit".*

Grupurile atributive pot fi caracterizate ținând seama de particularitățile categoriale ale elementelor componente. De obicei, pentru generarea relațiilor combinatorice e nevoie de îmbinarea unităților morfologice din clase diferite. Totodată, este ştiut că sunt posibile îmbinări alcătuite de unități ale aceleiaşi clase morfologice, şi anume – îmbinări alcătuite de substantive: *casă de piatră, haina elevului, frunze de dor* etc. În cadrul acestor grupuri intră în relație substantive reprezentând diferite subgrupuri sau aparținând diferitelor câmpuri semantice. De exemplu, în îmbinarea *dimineață de vară*, primul element semnifică o parte a zilei, iar al doilea – un anotimp, parte a anului; în îmbinarea *vestă de lână* primul element desemnează o piesă vestimentară, al doilea – materialul etc.

Aşadar, din punct de vedere morfologic, reprezentarea actanților variază. Drept actant al substantivului se poate realiza un alt nume (substantiv, pronume sau numeral), preponderent forme ale cazului genitiv sau ale acuzativului cu prepoziție. De exemplu: *carte a Mariei / a ei / a primei* şi *carte de hotar / dintre acelea / dintre primele.*

Actanții exprimați prin forme adjectivale (adjective propriu-zise, adjective pronominale, adjective numerale, gerunzii, participii adjectivizate etc.) precedă sau urmează substantivul-centru. Această exprimare este şi cea mai frecventă: *carte veche / interesantă / mirosindă / citită, acea carte, cinci cărți* etc.

Altă categorie de actanți ai substantivului se exprimă prin adverb sau supin şi se construieşte cu ajutorul prepoziției de: *carte de citit, carte de acolo*. În antepoziție, adverbul nu este însoțit de prepoziție: *aşa carte*.

În cazul structurilor actanțiale având ca centru un substantiv, o situație specială au articolul definit şi cel indefinit. Articolul funcționează ca integrator enunțiativ, conferind substantivului calitatea de constituent al enunțului [9, p.48]. Articolul definit enclitic stabileşte cu substantivul o relație de tip afixal şi formează, împreună, un grup nominal de tip special, o unitate morfosintactică. Articolul nedefinit, întotdeauna proclitic, spre deosebire de cel definit, permite intercalarea unor anumiți adjuncți ai substantivului între el şi substantivul-centru de grup [idem, p.97].

Adjuncții substantivului îndeplinesc diferite funcții în planul discursului şi în planul organizării semantice a construcției. Unii dintre aceştia sunt disponibili să îndeplinească mai multe funcții, alții sunt specializați. Structura grupului variază în funcție de contextul sintactic, de poziția sintactică actualizată prin substantivul-centru şi în funcție de forma cazuală a acestuia. Condiționările sunt generale şi independente de particularitățile semantice ale centrului substantival.

III. Construcțiile actanțiale se pot forma şi în jurul unui centru exprimat prin a d j e c t i v . Adjectivul, în fapt, participă la organizarea structurii propoziției ca termen dependent, subordonându-se centrului unui grup ierarhic superior, de obicei un grup nominal sau unul verbal. Astfel, adjectivul cap de grup are un dublu rol sintactic, producându-se în acelaşi timp ca termen subordonat (actant) într-o construcție actanțială centrată pe un nume sau pe un verb şi drept termen regent, nucleu, centru de grup pentru unul sau mai mulți actanți.

În multe privințe structurile cu nucleu adjectival se aseamănă cu cele având ca centru de grup un adverb (a se vedea şi infra). De obicei, acestea sunt construcții monovalente, adică bimembre. De subliniat că adjectivul propriu-zis poate fi centru al unei construcții actanțiale în condiții limitate din punct de vedere semantic şi formal. Calitatea gramaticală a adjectivului centru de grup are consecințe directe asupra selectării actanților/ argumentelor pentru valențele deschise. Adjectivele verbale necesită mai multe argumente obligatorii în raport cu adjectivele propriu-zise. Actanții adjectivelor postverbale sunt dictați de clasa semantică a verbului

de bază, ei fiind deschişi mai mult pentru clasa circumstanţialelor. La fel şi în cazul adjectivelor prototipice, semantica genereazā diferenţe în ce priveşte selectarea actanţilor. De exemplu, adjectivele calificative acceptă argumente cantitative de diferite feluri: *extrem de dulce, grozav de frumos, mult mai eficace, tot mai fierbinte* etc., argumente temporale sau locale: *copac înmugurit acum în grădină, delegaţie extinsă atunci în Germania* etc. Adjectivele categoriale însă, atunci când sunt utilizate cu sens propriu, admit un număr limitat de argumente, exprimate de obicei prin adverbe de mod: *oarecum regională, nu tocmai românesc, deloc muzicală* etc.

Adjuncţii adjectivului sunt exprimaţi prin adverbe intensive sau de alt tip, substantive, adjective verbale, verbe la infinitiv sau supin şi propoziţie subordonată, calitatea lor variind de la un adjectiv la altul. Argumentele adjectivului sunt obligatorii atunci când sensul adjectivului este insuficient (*comportament analog cu modelul, bătrân ajutat de fiu, cetăţean dator băncii* etc.), însă pentru cele mai multe adjective argumentele sunt contextuale, facultative, o mare parte dintre ele folosindu-se chiar în mod absolut, adică fără să impună prezenţa vreunui adjunct: *fată harnică şi cuminte.*

Prin calitatea şi organizarea adjuncţilor construcţiile actanţiale cu centru adjectival se apropie de construcţiile actanţiale cu centru verbal: ca şi acesta din urmă, adjectivul deschide valenţe pentru complemente şi circumstanţiale, şi nu pentru atribute. Totodată, spre deosebire de construcţiile axate pe verb, structurile centrate pe adjectiv nu antrenează vreun subiect sau complement direct, nu au posibilitatea de a dubla complementul indirect prin cliticele pronominale, nu pot încorpora valori aspectuale şi modale în forma flexionară a adjectivului-centru, în schimb acceptă prezenţa mărcilor de gradaţie, care nu pot apărea pe lângă verb [a se vedea şi 10, p.105].

Dat fiind că, în general, capacităţile de valenţă ale adjectivului se manifestă în cadrul relaţiilor atributive şi al celor verbale, pentru centrul-adjectiv se poate, în principiu, stabili echivalenţa structurilor sintactice cu cele pe care le pot organiza substantivul (Atr + Atr.) şi / sau verbul (a se vedea *supra*). Actanţii adjectivului se pot actualiza prin adjectiv, adverb, substantiv, verb la supin sau infinitiv ori prin unităţi predicative, ca actanţii predicativi.

IV. Unităţile din clasa a d v e r b u l u i constituie centrul unei construcţii actanţiale adverbiale. Tipul de adverb care se actualizează are implicaţii în organizarea grupului. O mare parte a adverbelor de timp, de mod, de loc, de cantitate şi adverbele modalizatoare pot funcţiona drept centru al unei construcţii actanţiale cu elementele componente actualizate. Unele adverbe, în anumite contexte semantico-sintactice, necesită compliniri obligatorii. Acestea sunt aşa-numitele adverbe simetrice (de tipul: *asemenea, concomitent, paralel, simultan*), care pot funcţiona în construcţii avalente, cum ar fi *[ei se deplasează] paralel, [ei vorbesc] simultan* etc. Aceleaşi adverbe însă cer obligatoriu un adjunct, formând construcţii actanţiale monovalente, în contexte de felul: *El se deplasează paralel cu drumul, Ei vorbesc simultan cu profesorul* etc. Mai mult, în situaţii rare, acelaşi centru adverbial poate avea mai multe posibilităţi de lexicalizare a actanţilor (*asemenea frunzei de stejar, asemenea cu frunza de stejar, asemenea celei care stă în bătaia vântului*).

Marea parte a adverbelor se realizează în structuri monomembre, avalente: *bine, unde, acolo, repede* etc. Însă, un număr mai limitat de adverbe pot primi adjuncţi, facultativi sau obligatorii. Aceasta, în principiu, înseamnă că adjuncţii adverbului se încadrează mai degrabă în clasa circumstanţialelor decât în cea a actanţilor propriu-zişi.

Structurile actanţiale al căror nucleu este realizat prin adverb sunt relativ uniforme în ce priveşte conţinutul. Preponderent, în calitate de elemente componente ale acesteia pot apărea unităţile unei singure clase morfologice – aşa-numiţii intensificatori şi adverbe răzleţe (de obicei, de loc). Exemple tipice pentru asemenea structuri sunt cele de felul: *mai bine, atât de repede, extrem de alene, tare demult, departe de aici, drept acasă* etc. Mai rar, se atestă structuri adverbiale alcătuite din trei elemente: *odată tare demult, undeva mai încolo* etc.

Actanţii atraşi în cadrul unei structuri actanţiale de către un adverb-centru de grup se pot actualiza prin adverb, nume cu prepoziţie, infinitiv sau propoziţie subordonată.

V. Structurile actanţiale care au drept centru o i n t e r j e c ţ i e reprezintă o parte a propoziţiei organizată sintactic şi semantic în jurul unei interjecţii – centru de grup. Astfel, acestea vor fi alcătuite din interjecţie şi alte componente, în diverse poziţii sintactice pe lângă interjecţie.

Interjecţia se poate produce în calitate de centru organizator al unei construcţii semantico-sintactice dat fiind autonomia lor comunicativă şi capacitatea de a alcătui singure propoziţii nestructurate (de tipul *Vai!, Of!, Iată!* etc.). E drept, nu toate interjecţiile pot contracta relaţii sintactice. E vorba numai de acel tip de

interjecții care substituie în fapt verbul, adverbul sau adjectivul, axându-se pe relații de echivalență semantică (parțială). De aici şi modul lor de funcționare în structuri: acolo unde se integrează sintactic, respectivele interjecții funcționează ca verbe, adverbe sau adjective [9, p.671].

Mai mult, interjecțiile care reprezintă propoziții nestructurate au încorporată o predicație. Aceasta facilitează disponibilitatea combinatorie a interjecțiilor, care se află şi în strânsă legătură cu semnificația pe care o au.

De subliniat că între interjecții se pot face distincții în funcție de restricțiile combinatorii: unele interjecții se pot asocia cu complement direct, altele cu complement indirect, altele cu diferite circumstanțiale. Mai puține interjecții sunt cele care acceptă un subiect şi/sau predicativul suplimentar. Astfel se pot generaliza structurile sintactice având drept centru de grup o interjecție:

Sb+Interj	Interj+ C d+C circumst
Interj+ C d	Interj+ C ind+ C circumst
Interj+ C d (prep)	Sb+ Interj+ C d+ C circumst
Interj+ C ind	Sb+ Interj + C ind+ C circumst
Interj+ C ind (prep)	

Unele structuri sunt discutabile din punctul de vedere al organizării lor semantic-sintactice. Avem în vedere şi posibilitățile de extindere cu diferite determinări circumstanțiale ale acestor construcții, dar care au caracter facultativ.

Referitor la construcțiile actanțiale ai căror actanți sunt exprimați printr-un adjectiv sau adverb (incluzând printre adverbe prepozițiile şi conjuncțiile) se urmăreşte fenomenul dependenței sintactice a actantului semantic. Mai exact, trăsătura determinantă a claselor de cuvinte adjectivale/ adverbiale este exact această proprietate: de a accepta primul sau singurul său actant semantic în calitate de regentul său sintactic şi de a deveni atribut sintactic de adâncime al celui din urmă [a se vedea 11, p.105*ssq* despre cazurile posibile de orientare opusă a elementelor dependente semantice şi sintactice]:

(interesantă)−**1**→ (carte) CARTE–**ATTRIB.**→INTERESANTĂ
(repede)−**1**→ (alerga) [*a*] ALERGA–**ATTRIB.**→REPEDE
(astăzi)−**1**→ (alerga) [*a*] ALERGA–**ATTRIB.**→ASTĂZI
(pictură)←**1**−(pe)−**2**→ (perete) PICTURĂ–**ATTRIB.**→PE–**II**→PERETE
(citi)←**1**−(când)−**2**→(intra) CITEŞTE–**ATTRIB.**→CÂND–**II**→INTRĂ

Realizarea glotică a unui participant obligatoriu al unității lexicale poate fi regentul sintactic al altei unități lexicale atunci când actanții semantici sunt exprimați frazeologic de către verbul principal.

Notă: În lingvistica modernă se discută despre statutul prepoziției ca centru de grup sintactic. Se afirmă că prepoziția poate satisface această poziție, ea fiind cea care impune termenului cu care se asociază o serie de restricții de caz, număr, articulare, de topică. Mai mult, se distinge o subclasă de prepoziții, plină semantic, care funcționează ca un predicat semantic şi atribuie, în această postură, diverse roluri tematice termenului asociat [a se vedea şi 10, p.122-129; 12). În acest sens se afirmă că prepozițiile, la fel ca şi desinențele cazurilor oblice, participă la atribuirea rolurilor tematice, alături de centrul adjectival sau nominal. Faptul se urmăreşte în structuri româneşti ca: a) *achiziționare* ***de cărți*** (grup prepozițional, Temă); b) *achiziționarea* ***cărților*** (genitiv, Temă); c) *(tata) mândru* ***de fiul său*** (grup prepozițional, Temă); d) *(om) drag* ***mie*** (dativ, Experimentator) [apud 13, p.181].

Atunci când este purtătoare de sens lexical, prepoziția atribuie roluri tematice direct şi independent: a) engl. *The road is to London* (Țintă) (apud idem, p.179-180); b) rom. *Ion vine de la Iaşi* (Sursă), *vine la Iaşi* (Țintă), *locuieşte lângă Iaşi* (Locativ).

Alți cercetători consideră prepoziția inaptă de a forma structuri în jurul său; or, statutul de unitate semantică al prepoziției este unul greu de definit [14] . Există şi un punct de vedere de compromis, care susține că prepoziția „contopeşte" sensurile lexical şi gramatical [15].

Chiar dacă manifestă unele capacități de asociere a componentelor, vom evita discuția referitoare la prepoziția-centru de grup, ea fiind una de proporții.

Referințe:

1. Bahnaru V. Bazele lingvistice pentru o teorie generală a lexicografiei româneşti: teză de dr. hab. în filologie. - Chişinău, 2008.
2. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики: (на материале русского языка). - Москва: Наука, 1973.
3. Гак В.Г. Высказывание и ситуация. - В: Проблемы структурной лингвистики, 1972. - Москва: Наука, 1973, с.349-373.
4. Bărbuță I. Semnificația lexicală şi categoriile gramaticale ale cuvintelor în limba română. - Chişinău: CE USM, 2002.
5. Constantinovici E. Semantica şi morfosintaxa verbului în limba română. - Chişinău: CEP USM, 2007.
6. Stan C. Gramatica numelor de acțiune din limba română. - Bucureşti: Editura Universității din Bucureşti, 2003.
7. Grimshaw J.B. Argument Structure. - Cambridge, Mass.: MIT Press, 1990.
8. Stan C. Categoria cazului. - Bucureşti: Editura Universității din Bucureşti, 2005.
9. Guțu Romalo V. (coord.). Gramatica limbii române. Vol.1: Cuvântul; Vol.2: Enunțul. - Bucureşti: Editura Academiei Române, 2005.
10. Mel'čuk I. Dependency Syntax: Theory and Practice. - Albany, NY: SUNY Press, 1988.
11. Minuț A.-M. Interjecția în limba română (I). Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza" din Iaşi. Secț. III. Lingvistică. 1997, **43**, 179-186. ISSN 1221-8448; MINUȚ; Ana-Maria. Interjecția în limba română (II). Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza" din Iaşi. Secț. III. Lingvistică. 1998-1999, **44-45**, 157-172. ISSN 1221-8448.
12. Cornilescu A. Concept of Modern Grammar: A Generative Grammar Perspective. - Bucureşti: Editura Universității din Bucureşti, 1995.
13. Ильиш Б.А. Строй современного английского языка. - Ленинград: Просвещение, 1971.
14. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. - Москва: Высшая школа, 1981.

Prezentat la 04.09.2012

ASPECTS DE L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DU FRANÇAIS (DÈS ORIGINES AU XVIe SIÈCLE)

Lidia MORARU, Cătălina BOTNARIUC
Universitatea de Stat din Moldova

Dans l'article suivant nous nous sommes proposés d'effectuer l'analyse brève de certains aspects de l'évolution historique de la langue française dès origines jusqu'au XVIe siècle. Ce fait a été dicté à la fois par les compartiments de l'histoire interne (la phonétique, la morphologie, la lexicologie) et ceux de l'histoire externe (la position géographique, la culture, l'économie, la politique du territoire sur lequel la langue proprement dite se développe).
Mots-clés: *évolution, histoire interne, histoire externe, langue, dialecte, vocabulaire.*

ASPECTE ALE EVOLUȚIEI ISTORICE A FRANCEZEI (DE LA ORIGINI PÂNĂ ÎN SECOLUL XVI)
În prezentul articol ne-am propus să efectuăm o analiză succintă a unor aspecte ale evoluției istorice a limbii franceze de la origini până în secolul XVI. Acest fapt a fost dictat atât de compartimentele istoriei interne (fonetica, morfologia, lexicologia), cât şi ale istoriei externe (poziția geografică, cultura, economia, politica teritoriului în care se dezvoltă limba propriu-zisă).
Cuvinte-cheie: *evoluție, istorie internă, istorie externă, limbă, dialect, vocabular.*

L'accès à la culture européenne et universelle est fondamental pour une meilleure compréhension et explication des phénomènes humains dans l'environnement complexe contemporain. Or, cet accès est souvent conditionné par la connaissance d'une langue étrangère.

Le français, langue d'une culture et d'une civilisation représentatives au niveau international, demeure un véritable point de départ pour l'évolution intellectuelle et pour la vie sociale dans tout espace géographique.

La présente intervention est une séquence d'une recherche plus ample visant le statut de la langue française à différentes étapes de son évolution. Elle se propose de faire une présentation sommaire au sujet de la langue française, notamment: des notions d'histoire et d'évolution du français (dès ses origines au XVIe siècle). Nous espérons que ces informations permettront aux apprenants d'aboutir à une meilleure maîtrise du français contemporain en vue de la communication courante et professionnelle dans les conditions socio-économiques actuelles.

En conformité avec l'opinion partagée par la grande majorité des chercheurs (historiens et linguistes) on constate que l'évolution d'une nation et de sa langue dépend des conditions matérielles dans lesquelles elle a vécu. Pour comprendre la succession des états par lesquels a passé la nation française, il faut commencer par se représenter le pays où elle s'est formée et la population d'où elle est issue. Il est évident que le pays où s'est formée la nation française a agi sur elle à la fois par sa nature, qui a déterminé le genre de vie des habitants, et par sa position, qui a décidé des relations de son peuple avec les autres peuples du monde.

Situés à l'extrême occident du grand continent eurasiatique, les territoires sur lesquels va peu à peu se constituer la France offrent toutes les qualités requises pour favoriser l'installation de l'homme. La position du pays a fortement agi sur la formation et les destinées de la nation française. La France, assise entre la Manche, l'Océan Atlantique et la Méditerranée, au croisement des routes naturelles de l'Europe occidentale, a pour voisins immédiats quatre pays de natures très différentes: au sud-est l'Italie, au sud-ouest l'Espagne, au nord-ouest la Grande Bretagne, au nord-est l'Allemagne, chacun de ces pays étant peuplé par une espèce d'habitants d'origine et de civilisation différentes. C'est dans ces pays que se sont constituées les principales nations de l'Europe. La France les a eues toutes pour voisines.Par la nature du sol, du relief et du climat, le territoire de la France réunit les conditions les plus favorables à l'établissement d'une population nombreuse, aisée et variée.

Les plus anciens renseignements historiques [4, p.10] constatent que la France s'est d'abord appelée la Gaule. L'histoire de la Gaule débute il y a plus de 2700 ans dans la violence. Les Celtes (étymologiquement «hommes supérieurs») sont venus du centre de l'Europe et ils ont détruit tout ce qui se trouvait sur leur passage. Leur expansion maximale s'est produite aux IIIe et IIe siècles av.J.C. Attirés par les richesses du sol et la douceur du climat ils ont envahi la Gaule vers 250 av.J.C. Une implantation réussie puisque, rebaptisés

Gaulois par les Romains, les Celtes deviennent ainsi les ancêtres des Français. Par leur origine les Celtes appartiennent à la famille aryenne et leur langue était l'un des idiomes indo-européens. Cet idiome s'est pratiquement perdu, car ni leurs savants et prêtres – les druides, ni leurs poètes – les bardes ne savaient écrire. Les linguistes d'aujourd'hui supposent que la langue celtique se rapproche de la langue parlée de nos jours en Basse-Bretagne, en Irlande et en Ecosse. Quand même l'élément celtique n'a pas disparu complètement. Des milliers de mots sont passés du gaulois en français mais seulement après avoir été latinisés; il est probable qu'on doit au celtique l'usage de l'article, quoique le mot dont il est issu soit d'origine latine (*ille, illa*); la double négation: *ne…pas, ne…point*; l'usage de compter par vingt, etc.

D'autres langues, cependant, étaient parlées dans cette partie de l'Europe occidentale, en particulier le grec. Comme témoignage c'est la ville Marseille (en grec *Massilia*) fondée vers 600 av.J.C. par des Grecs d'Asie. On parlait encore le grec en Languedoc et les Celtes gaulois ont adopté le long du Rhône l'alphabet grec (pour un usage très limité de l'écriture). Mais l'influence de la langue grecque sur le latin des Gaulois au total sera faible.

On retrouve également les traces linguistiques d'une autre culture, celle des Ibères, venus dans le sud-ouest du pays avant l'arrivée des Celtes, qui les ont refoulés. L'ibère a laissé quelques vestiges dans le vocabulaire: des mots dialectaux en petite quantité, et des noms de lieux. Une autre langue était encore parlée entre Marseille et Gênes, par une population très hétérogène, les Ligures. Comme les Ibères, ils n'ont laissé de leur langue que des traces dans les noms de lieux. De toutes ces langues, le gaulois, assez unifié selon les témoignages anciens l'a emporté sur ces terres.

Les savants soutiennent que les Gaulois qui ont occupé le territoire de la France actuelle pendant de longs siècles lui ont donné sa première unité politique, sociale, et on peut ajouter : unité linguistique. On considère que l'unité linguistique du gaulois a été remarquable, car noms de lieux, noms de peuples et inscriptions offraient les mêmes caractères sur tout le territoire. Dans la langue actuelle, c'est parmi les noms de lieux qu'on trouve le plus de gaulois, alors que le lexique de la langue courante en offre peu, environ une soixantaine de radicaux (termes surtout à valeur rurale ou technique). Certains termes ont disparu avec les objets ou les coutumes qu'ils désignaient: *la gonne* (ancien type de jupe), *le vassal* (devenu terme historique). L'extension géographique des mots gaulois a été très variable. Un certain nombre d'entre eux, qui avaient pénétré anciennement en latin, par l'intermédiaire de la Gaule, ont vécu dans la plupart des langues romanes:

Caballus (cheval de travail);
Carrus (char à quatre roues);
Alauda (alouette);
Beccus (bec);
Betullus (bouleau);
Cambiare (changer);
Camisia (chemise);
Camminus (chemin) [1, p.17-18].

Mais le partage de la Gaule entre de petits peuples indépendants a pris fin par la soumission à une domination unique, celle de Rome. Les causes de l'invasion de la Gaule par les armées romaines sont multiples. Premièrement, c'est l'instabilité provoquée par les mouvements de populations germaniques et celtiques. Comme résultat, Rome a soumis la Gaule cisalpine après plus d'un siècle de combats. Deuxièmement, on ajoute de nombreux facteurs économiques. La romanisation du Sud de la Gaule a été d'abord monétaire, puis politique, ensuite commerciale. On a abouti à la création de la «Provincia» - future Provence, - surnom romain de la Narbonnaise. C'est le général Jules César qui achève la conquête de la Gaule au milieu du Ier siècle av.J.C. après huit ans de guerres et de massacres (58-51 av.J.C.). A son arrivée la Gaule parlait gaulois. Le grec, le ligure, l'ibère, le latin (au sud) et les langues germaniques (au nord) n'étaient présents que dans la périphérie, et n'empêchaient pas une communication sociale en langue gauloise sur l'ensemble de ce territoire.

La domination romaine a changé la langue de la Gaule. Le latin parlé par les Romains était la seule langue officielle employée dans les actes publics, la seule langue écrite employée pour les livres, la langue du commerce avec les autres pays de l'Empire. Elle est devenue bientôt la langue des classes supérieures, la seule parlée dans les familles riches et dans les villes.

La romanisation a connu des divergences plus ou moins grandes selon les régions. Mais finalement sont esquissées les trois zones linguistiques de l'avenir: au Nord, celle du français, où l'on dit *oïl* pour «oui»; au Sud, celle de l'occitan où l'on dit *oc* et à l'Est, de Lyon à la Suisse, celle des dialectes du «franco-provençal».

On sait par divers témoignages qu'au Ve siècle, le gaulois est à peu près éliminé et oublié. Les différentes formes du latin sont parlées dans toute l'Europe occidentale et méridionale.

Un nouvel ensemble de langues du groupe germanique vient alors s'ajouter à celles qui étaient déjà entrées en contact avec les diverses formes du latin de l'Empire. Ce sont les idiomes des Wisigoths, des Burgondes, et surtout des Francs. Cependant, ni la langue gothique, ni celle francique n'ont pas influencé les régions du Sud. Mais au Nord au contraire, le francique était la langue des Francs, fédération de tribus germaniques septentrionales. Après avoir inquiété à plusieurs reprises les armées romaines, les Francs gouvernent la ***provincia*** de Belgique II, puis progressent dans le Nord de la France actuelle au milieu du Ve siècle. Leurs rois – Childéric, puis son fils Clovis – partent à l'assaut de nouveaux territoires vers la Seine et la Loire. De nombreux Francs étaient déjà romanisés. Et surtout, la conversion de Clovis au catholicisme romain à la fin du Ve siècle a donné au pouvoir franc un nouveau statut inspiré de l'organisation romaine. Comme les Gaulois, les Francs étaient un peuple sans écriture et la codification de leur tradition germanique a passé par le latin. Au VIe siècle, les cours franques parlent latin et deviennent de véritables centres culturels sous l'impulsion des souverains et des nobles. Les Francs de la classe rurale ont pratiqué leur langue jusqu'au IXe siècle. La langue germanique des Francs du VIe au Xe siècles a laissé des traces dans le français. Il y reste plusieurs centaines de mots, relatifs à la guerre (*guerre, harnais, halte*) ou à la justice (*gage, garant*), les noms des quatre points cardinaux, même des noms de couleur (*blanc, bleu, brun, blond*). La trace du franc est encore plus marquée dans les noms de personnes, appelés ainsi de baptêmes: *Louis, Charles, Henri, Albert, Guillaume, Mathilde, Berthe, Geneviève* [3, p.68-69].

La dégradation de la culture écrite et de l'école, surtout au VIe et VIIe siècles, a accéléré la rupture entre le latin écrit et celui que parlait le peuple. Peu à peu, la langue orale spontanée s'est séparée du latin écrit conservé par l'église mais de plus en plus incertain. La réforme culturelle et scolaire entreprise, à partir de 800 [Charlemagne (800-814)], par l'Empire carolingien, l'a rétabli sous la forme la plus correcte. Cette grande réforme carolingienne a eu pour effet de creuser encore plus l'écart entre latin cultivé, y compris à l'oral, et latin spontané des illettrés. Un indice certain de cette fracture est contenu dans les recommandations du concile de Tours, en 813, pour la prédication chrétienne, dans lequel on constatait que les gens du peuple ne comprenaient plus le latin pratiqué par les prêtres. Le peu qu'on sait sur la langue en gestation vient de listes, appelées «glossaires», où les mots populaires sont expliqués en bon latin. Dans ces listes, la transcription écrite éloigne les mots expliqués de leur réalité orale. Mais des textes postérieurs, où la notation écrite est plus proche de la prononciation, montrent à quel point cette langue s'est éloignée du latin. Cette étape de la langue est appelée le «roman».

Ce sont les fameux Serments de Strasbourg qui contiennent le premier texte écrit en roman, cette langue nouvelle. Il s'agit d'une promesse solennelle entre deux petits-fils de Charlemagne, Charles (dit le Chauve) et Louis, appelé le Germanique (Ludwig) qui se sont alliés contre leur frère Lothaire. Ce dernier, battu en 841, a dû accepter par un traité signé à Verdun (843) de se contenter de l'Italie, de la Provence, de la Bourgogne et de la Lotharingie (Lorraine) [4, p.22]. Par cet échange de promesses, Louis et Charles se partageaient le reste de l'Empire carolingien. Louis a reçu la Francia «orientale», à l'est du Rhin, où l'on parlait des langues germaniques. Charles avait la Francia «occidentale» dont la langue était dérivée du latin. C'était le pays qui s'étendait depuis les Pyrénées jusqu'aux environs du Rhône, de la Saône et de la Meuse. C'est ainsi que par le traité de Verdun en 843 est née officiellement la France. Parmi les chefs et parmi la troupe de Charles, beaucoup ne comprenaient plus le latin correct des élites; on avait la même chose pour les soldats de Louis le Germanique, parlant l'allemand. Les différences d'accent entre Germaniques et Gallo-Romains n'arrangeaient personne. C'est pourquoi on a eu l'idée de noter par écrit les formules initiales de cet engagement politique. Charles a prononcé la sienne en allemand (langue déjà dégagée de l'ensemble germanique) pour les troupes de Louis, et Louis pour les troupes de Charles s'est exprimé en roman. On a eu l'intention d'être à peu près compréhensible pour ces Romans qui avaient en grande partie perdu leur «bon» latin. Le reste du document a été rédigé en latin. Donc, ce n'est plus du latin, et ce n'est pas encore du français. Mais, bien que plus voisine du latin par la syntaxe, c'est une langue différente des parlers du Midi de la France.

Au Xe et XIe siècles, le français apparaît comme fragmenté en usages régionaux. Il se distingue radicalement des autres langues issues du latin dans les territoires de la Gaule: d'une part l'occitan, et d'autre part, les parlers appelés «franco-provençaux», de Lyon à la Savoie et à la Suisse. Ces parlers différaient fortement selon les lieux. Pour en juger on ne dispose que de textes écrits. Ces textes manifestaient des usages différents d'une région à l'autre, mais ils restaient compréhensibles par les lettrés de tout le territoire du nord de la France. On a regroupé les façons de parler en grands dialectes, qu'on a appelé ***les scriptae***. Mais, malgré ces différences, on ressent l'existence d'une langue unique autour du modèle que représentent les parlers d'Île-de-France.

Les zones dialectales ne sont ni nettes ni stables. Elles interfèrent et les réalités sociales auxquelles elles correspondent sont variées. Politiquemet, le territoire est fragmenté par le système féodal; économiquement, la vie rurale sédentaire exclut les relations massives entre régions et même entre «pays». Mais au XIIe et XIIIe siècles le pouvoir du roi se concentre et il favorise une unification des usages entre Île-de-France et Normandie, Tourraine, Anjou. Quant à la Wallonie, étrangère à ce pouvoir, elle reste attachée à ses habitudes de langage.

L'historien Charles Seignobos relève deux causes essentielles en parlant du passage d'une multiplicité orale, essentiellement rurale, à la reconnaissance d'une langue commune. La première, politico-économique, comprend l'agrandissement du domaine royal et la puissance accrue de Paris, centre démographique (100000 habitants à la fin du XIIe siècle), politique (Philippe Auguste (1180-1223)) et culturel (l'Université[1]). La deuxième, qui embrasse toutes les variantes enregistrées par les scriptae, est représentée par la littérature, d'abord orale. On affirme que c'est le prince et le poète qui font la langue. Cependant, des dialectes tels que le picard ou le normand conservent un grand prestige, sous leur forme normalisée et littéraire. Mais ceci, vrai au XIIIe siècle, cessera de l'être aux XIVe et XVe siècles, époque où les scriptae régionales disparaissent et où la transcription devient un objet de dérision.

A partir de la seconde moitié du XIIe siècle le «français» jouit d'un prestige particulier à côté du latin omniprésent. Les écoles et l'Université de Paris attirent des notoriétés de toute l'Europe. Les contacts entre le français et les langues voisines sont nombreux (avec la Grande-Bretagne, l'Italie, l'Espagne, l'Allemagne, les pays de l'occident).

Le français, comme toutes les langues de civilisation, se réalise de manière diffférente selon qu'il est parlé ou écrit. Au Moyen Âge, l'oral domine fortement. Pourtant, la place de l'écrit ne cesse d'augmenter. Des innovations techniques y contribuent, tel le passage du parchemin très coûteux au papier (XVe siècle) et l'invention de la typographie. Le passage de la lecture à haute voix à la lecture muette, avec la diffusion de l'alphabétisation, est lui aussi essentiel.

Le français écrit, cependant, trouve sa place dans le flot de l'omniprésent latin. Tout texte écrit en ancien français s'appuie sur un modèle latin. Le système d'écriture, après avoir tenté de transcrire la parole, demeure calqué sur celui du latin. Cependant, la notation du français par l'écriture devient plus cohérente au cours du XIIIe siècle.

Cette progression du français au détriment du latin concerne aussi tout l'exercice du pouvoir politique royal. Le rôle de la cour du roi de France dans les programmes de traduction du latin vers le français, et dans

---

[1] L'Université s'est organisée au XIIIe siècle suivant deux procédés différents: l'un d'après l'origine des élèves, l'autre d'après la nature des études. Elle réunissait des maîtres et des élèves de tous les pays chrétiens sans tenir compte de la différence des langues puisqu'on n'y parlait que le latin. Elle s'est divisée en 4 nations: française pour les gens de langue romane y compris les Italiens et les Espagnols; normande pour les gens du Nord-Ouest; anglaise pour les natifs d'Angleterre et d'Allemagne; picarde où entraient les gens des Pays-Bas.

D'après la nature des études, l'Université se divisait en Facultés: théologie, droit canon, arts. On a ajouté une Faculté de médecine. Les étudiants et les élèves de tout âge, de toutes les nations et de toutes les facultés étaient tous appelés écoliers. Ils demeuraient sur la rive gauche de la Seine entre la Cité et la montagne Sainte-Geneviève dans la partie de la ville qui conserve encore le nom de Quartier Latin. C'était un monde turbulent et batailleur, en conflit continuel avec la police. La plupart étaient de familles pauvres et vivaient misérablement dans les auberges du quartier. Des bienfaiteurs ont fondé des hospices où les écoliers pauvres étaient logés et nourris et placés sous la surveillance d'un maître. Pour entretenir les étudiants en théologie, Robert de Sorbon a fondé un collège appelé de son nom la Sorbonne qui est devenu plus tard le centre de la Faculté de théologie.

L'université de Paris a été, au XIIIe siècle, le centre international d'études le plus peuplé, le plus renommé de toute l'Europe [3, p.142-143].

l'enrichissement de bibliothèques où la proportion de latin diminue, deviendra très considérable à partir du XIVe siècle[2].

Les linguistes distinguent dans l'histoire du français une période qui correspond à la fin du Moyen Âge et à la Renaissance (milieu du XIVe siècle – début du XVIIe siècle), que l'on désigne par «moyen français», après l' «ancien français». Cette périodisation correspond à une profonde évolution de la langue, de l'ensemble de ses usages, à l'écrit et aussi à l'oral. C'est un temps fort de l'évolution historique: liquidation de la féodalité, puissance et étendue accrues du pouvoir royal, mutation technique, économique, idéologique et culturelle.

Quant à sa structure, la langue française de cette époque cumule des évolutions antérieures, ainsi la disparition des deux cas de la déclinaison. L'ordre des mots (sujet-verbe-complément) devient plus stable, car la compréhension exige la reconnaissance des fonctions sans marque formelle: le nom conserve la même forme, qu'il soit sujet ou complément. La conjugaison des verbes se simplifie. Le vocabulaire s'enrichit de manière spectaculaire, en partie parce que le français prend la place du latin pour exprimer le droit, la chirurgie (la médecine demeure très latinisée), la religion, l'histoire. Beaucoup de mots anciens sont abandonnés ou changent de sens. Dans l'ensemble, cette époque fournit au français «la moitié du vocabulaire actuel» [2, p.57]. Plus on abandonne le latin, plus on adopte en français des mots du latin classique et religieux, par des emprunts écrits (on dit aussi «savant») qui ajoutent aux vieux mots du fonds oral des «doublets» (nager-naviguer, frêle-fragile, hôtel-hôpital), chaque couple venant du même mot latin. Ainsi, en quelques siècles, les formes orales et populaires de latin parlées en terre gallo-romaine ont donné naissance à un ensemble de parlers distincts du latin. Ces parlers «romans» se sont regroupés autour d'une langue de référence, adoptée par le pouvoir royal, issue de l'Île-de-France et de Paris, et définie à l'écrit par les usages littéraires, politiques et juridiques: le français.

Le XVIe siècle en France c'est l'époque qui connaît une révolution dans le ressenti de la langue. Et même si les choses changent la matérialité du parler et de l'écrit (on ne prononce plus le ***t*** final de *petit*, le ***r*** des infinitifs en ***–er***, les ***s*** des pluriels, les diphtongues disparaissent), ce sont surtout les attitudes qui sont bouleversées. La langue de France va s'inscrire dans une nouvelle répartition par rapport aux langues anciennes, le latin et le grec. En 1539, l'ordonnance de Villers-Cotterêts proclame le français langue officielle en France. Elle interdit l'utilisation dans les documents officiels du latin, des patois (dialectes) locaux et de l'occitan (dans le sud de la France).

Les écrivains sont rejoints par les érudits, traducteurs, humanistes pour affirmer les valeurs, prestiges et qualités de la langue française. Ils sont soutenus par le pouvoir royal, surtout sous François I [3] (1515-1547). Le point de vue est différent chez les humanistes et les poètes, tel Du Bellay, qui plaident pour la reconnaissance de la valeur du français, qu'il faut à tout prix enrichir.

Tout converge pour la langue française, non seulement vers une défense et une illustration, mais vers une unification et une expansion. Des facteurs techniques y contribuent, l'imprimerie étant le plus évident. De 1500 à 1575 le pourcentage de livres en français publiés en France passe d'environ 10% (77% étaient en latin, 7% en italien...) à plus de 50%. La typographie devient essentielle pour régler l'écriture. Augmentant son spectre d'usage le français écrit, imprimé, s'unifie. En même temps, il tente de mieux se connaître. A côté de l' «illustration» littéraire et poétique, une illustration rationnelle s'organise, celle des grammaires et des recueils de lexique désormais nommés en français **dictionnaires** ou **trésors**.

---

[2] Le roi Charles V (1338-1380) met en place une politique systématique de traduction en français des grandes oeuvres du patrimoine intellectuel européen et chrétien. Charles V cherchait à incarner l'union du savoir et du pouvoir plein de sagesse – à la façon de Charlemagne - , comme l'atteste le prodigieux essor de sa «librairie» royale. Trois salles du nouveau Louvre sont réservées pour l'accueil, l'entretien et la consultation des livres. A la fin de son règne, la collection royale dépasse le millier d'ouvrages. Cette activité de traduction a contribué à latiniser fortement le français écrit, et à ménager le passage de l'ancienne langue au français moderne, par le stade dit du «moyen français» [5, p.42].

[3] Sous le règne de François Ier (1515-1547), la loi, l'école, la littérature et les arts contribuent à associer le pouvoir royal à l'exaltation de la langue française. Le roi poursuit la politique de traduction en français des textes anciens. Il fonde le Collège des lecteurs royaux (actuel Collège de France), où l'hébreu, les mathématiques et le grec sont enseignés publiquement: lébauche la Bibliothèque nationale et encourage la publication d'ouvrages en d'autres langues que le latin. Il crée l'Imprimerie royale en 1543. Dès cette époque, les écrits en «françoys» se multiplient. Sous son règne, des poètes réunis dans une «brigade» (future «Pléïade») donnent à la France un nouvel art poétique. C'est l'époque de «Pantagruel» de Rabelais, Michel de Montaigne, l'un des plus grands écrivains européens qui ait eu un rapport complexe avec les langues (les «Essais»). En 1549, Joachim du Bellay, poète féru d'Antiquité et de latin, publie «Défense et Illustration de la langue françoise». Cet ouvrage reste l'un des premiers grands textes modernes de théorie littéraire [5, p.49].

En 1539, Robert Estienne retourne son Dictionarium latinogallicum (latin-français) publié huit ans auparavant et l'appelle «Dictionnaire français-latin». C'est l'ancêtre des futurs dictionnaires français. La première grammaire moderne du français est publiée en 1530 en Angleterre: c'est «L'Eclaircissement de la langue françoyse» de John Palsgrave. Cet ouvrage est à la fois grammaire et dictionnaire. Les mots: **conjugaison, syntaxe, terminaison** apparaissent à cette époque. **Adjectif** et **adverbe** sont aussi du «moyen français» (XIVᵉ–XVᵉ siècles). Au XVIᵉ siècle, on discute de l'orthographe, qui varie selon les imprimeurs[4].

Pour conclure on constate les faits suivants. Premièrement la langue française est deux fois fille du latin. Son évolution, depuis qu'elle était parlée par des illettrés en Gaule, la conduit au «roman», le très ancien français. Puis cette langue s'enrichit et s'affirme, en partie par la leçon des langues anciennes, qui vivent et revivent par l'écrit: le grec et le latin. Puis c'est le «moyen français» où les écrivains travaillent la langue héritée par la source latine. Deuxièmement le XVIᵉ siècle représente pour le français une époque clé: la grammaire change peu, mais l'image de l'idiome se transforme.

Références:

1. Dauzat A. Tableau de la langue française. - Paris: Payot, 1967.
2. Guiraud P. Structures étymologiques du lexique. - Paris: Payot, 1988.
3. Seignobos Ch. Histoire sincère de la nation française. - Paris: Quadrige, PUF, 1982.
4. Reymond W. Histoire de France. Dès origines à l'an 2000. - Paris: Tallandier, 2000.
5. Rey Alain. Le français. Une langue qui défie les siècles. - Paris: Gallimard, 2008.

Prezentat la 28.11.2012

[4] Le rôle des imprimeurs dans l'évolution de l'écrit est fondamental. En 1540, Etienne Dolet publie « La manière de bien traduire d'une langue en autre ». Il y insiste sur le code qui permet de représenter la parole par l'écriture, avec un chapitre sur les accents et un autre sur la ponctuation. Robert Etienne a introduit l'accent aigu en 1530, Silvius, le grave et le circonflexe un an plus tard.

POLISEMIA ŞI CALIFICAREA ANTROPOCENTRICĂ

Elena JOSAN
Universitatea de Stat din Moldova

În articol este demonstrată complexitatea fenomenului calificare antropocentrică prin intermediul polisemiei unor cuvinte din limba franceză care, în contexte diferite, actualizează sensuri diferite, cu valori semantice axiologice, centrate pe om/persoană. Accentul e pus aici, preponderent, pe analiza metaforei şi a metonimiei ca mecanisme semantico-cognitive de producere a calificării antropocentrice, la cele două paliere ale limbajului, demonstrându-se că actualizarea ei implică un locutor, un destinatar şi o persoană-țintă care este caracterizată şi că, dintr-o perspectivă semantico-pragmatică, în procesul de interpretare calificarea antropocentrică se lasă analizată conform modelului codului şi modelului inferențial.
Cuvinte-cheie: *polisemie, polisemizare, metaforă, metonimie, sens literal, sens non-literal, referință.*

THE POLISEMY AND THE ANTHROPOCENTRIC QUALIFICATION
The anthropocentric qualification has a big variety of mechanisms of expression and a complex system of enunciation, one of which is the polysemy. This article aims to show the complexity of the anthropocentric qualification by means of the polysemy of French words which, in different contexts, generate different senses which have as a target - the human being. Also, it tends to present the metaphor and metonymy as two cognitive mechanisms used in the process of qualification which interpretation is made conforming to the code model and inferential model.
Keywords: *polysemy, polysemization, metaphor, metonymy, literal meaning, non-literal meaning, reference.*

Calificarea antropocentrică este o caracteristică a limbajului, care se manifestă, în egală măsură, în limbă şi în discurs, iar înțelegerea ei presupune identificarea atât a mijloacelor şi mecanismelor de producere a acesteia, cât şi a contextului pragmatic de funcționare şi de interpretare a ei. Astfel, în cele ce urmează ne propunem să demonstrăm că polisemia reprezintă unul dintre mijloacele lingvo-semantice de producere a calificării (antropocentrice) şi că metafora şi metonimia (cognitivă) sunt mecanisme importante de producere şi de exprimare a acesteia, ca fenomen de limbaj. Or, adeseori se observă că o unitate lexicală posedă mai multe sensuri (literale şi non-literale), care îi oferă locutorului posibilitatea, pe de o parte, de a-şi economisi resursele (lingvistice), iar, pe de altă parte, de a-şi varia discursul, combinând explicitatea cu expresivitatea şi exprimându-şi anumite atitudini axiologice față de cineva ca persoană, ca individ social.

Din punct de vedere semantico-referențial, se poate afirma că procesul de calificare cuprinde relația dintre semnificații şi referință[1] şi că există multiple semnificații (referințe virtuale) care sunt actualizate în context, iar referința actuală în cazul calificării antropocentrice o constituie persoana. În acest sens, putem reliefa fenomenul de *polisemizare,* care este „un proces de inovare semantică a semnului lexical, prin actualizarea/ virtualizarea semelor inerente în codul limbii sau prin achiziționarea unor seme noi în discurs, fapt care generează, în consecință, apariția de sensuri noi la semnele limbii" [2, p.32]. Astfel, polisemia este un rezultat al formării sensurilor noi, între care, de obicei, pot fi reperate anumite legături semantice, bazate pe mecanisme de tip metaforic sau metonimic, iar polisemizarea este procesul de apariție a acestora. În cazul dat, analiza utilizării adjectivului *grand* în diferite contexte ar putea constitui un exemplu elocvent pentru ilustrarea acestei legături între semnificații[2]. Astfel *Grand*, ca adjectiv calificativ, are ca suport un substantiv şi denotă o proprietate a unui obiect sau a unei persoane[3]. Atunci când spunem *Il est un homme grand*, ne referim, de

---

[1] În acest sens, susținem constatările semanticii referențiale (J.E. Tyvaert, J.C. Milner, G. Keiber), conform cărora referința este relația pe care o expresie o are cu părți componente ale lumii înconjurătoare, care pot fi obiecte, persoane, evenimente, stări etc. Expresiile referențiale sunt acele expresii care denotă în cadrul uzului părți ale lumii, deci referentul. Referința actuală este obiectul/ persoana din lumea înconjurătoare; referința virtuală este semnificația lor. Referința actuală există doar în uz, iar cea virtuală indiferent de uz. Referentul este deci determinat prin folosirea unei expresii într-un context anumit [1].

[2] Notăm că adjectivele evaluative sunt considerate a fi cele mai polisemantice [3].

[3] Adjectivul calificativ are ca suport un substantiv şi exprimă o calitate, o proprietate sau o caracteristică conform relației dintre aceste două categorii. J.Marouzeau menționează că există adjective calificative şi adjective relaționale. În primul caz adjectivele denotă o calitate proprie obiectului şi care nu depinde de aprecierea locutorului, iar în al doilea caz calitatea există, deoarece noi o desemnăm. Primele sunt adjective, intelectuale (adjective calificative determinative), iar ultimele sunt subiective şi apreciative (calificative subiective) [4].

cele mai multe ori, la proprietatea lui *il - persoană* de a fi înalt, iar atunci când spunem *Il un grand homme*, deosebim calitatea lui *il - persoană* de a fi o personalitate notorie, importantă. De asemenea, *Il est un grand ami* se referă la relația de prietenie, *il - persoană* remarcându-se prin capacitatea de a fi un prieten bun, iar *Il a un grand âme* denotă generozitatea şi bunătatea lui *il - persoană.* Observăm astfel legătura care există între semnificațiile adjectivului *grand*, dar şi relația pe care acesta o are cu substantivul care îi actualizează semnificațiile în context.

Pe lângă faptul că polisemia conferă suplețe expresiei, aceasta mai permite şi o vastă alegere în interiorul unei limbi, fără a se recurge la formarea de cuvinte noi. Acest procedeu de organizare a semantismului cuvântului oferă locutorilor un fel de libertate în alegerea sensului potrivit, contribuind astfel la evoluția limbii şi la neutralizarea rigidității acesteia. Polisemia apare, în această ordine de idei, ca o posibilitate de a conferi locutorului un fel de alegere în utilizarea cutărui sau cutărui sens, pentru exprimarea calificării antropocentrice, în special. În limba franceză (dar şi în română) aceasta iese în evidență, mai ales, în cazul unor serii întregi de cuvinte – zoonime, vegetale etc., care posedă sensuri derivate cu valoare semantică axiologică, centrată pe persoane. Pentru conformitate, vom prezenta mai jos exemple ilustrative în acest sens, preluate din dicționarul explicativ *Le Robert* [5], în cazul cărora semnificația de bază (cea literală sau denotativă) a cuvintelor – zoonime, de exemplu, reprezintă proprietăți ale animalelor, pe când cea derivată (non-literală), metaforică stabileşte legătura acestora cu anumite „calități" similare ale persoanelor, fapt ce ne permite a le utiliza ca elemente pertinente în procesul calificării antropocentrice. La acest capitol, E.Slave [6] menționează că cele mai multe dintre ele sunt metaforele ce se referă la însuşirile fizice şi morale ale oamenilor, iar terminologia animalelor, a plantelor şi a altor viețuitoare denotă mai mult trăsături negative ale oamenilor[4].

Pentru validarea celor de mai sus, să analizăm următoarele exemple:

Biche - *n.f.* 1. Femelle du cerf;
2. *Par comparaison:* Souvent employé pour exprimer la féminité par comparaison ou par métaphore, en termes de douceur, de finesse, de timidité, de vivacité.

Cochon – *n.m.* 1. Porc élevé pour l'alimentation;
2. *Fam.* Personne qui est sale; *péj.* Individu qui a le goût des obscénités [5].

După cum se poate lesne observa, aceste cuvinte posedă o semnificație denotativă, care trimite la referent – animal (cu anumite caracteristici inerente), şi semnificații conotative, non-literale, care pot fi actualizate în discurs, în situații comunicative anumite, şi care reflectă calități sau defecte ale oamenilor. Prin urmare, aceste cuvinte pot fi utilizate în procesul de calificare şi ele au la bază un mecanism fondat pe comparație, pe similitudinea dintre animal şi om. Astfel, când spunem *Elle est une biche* sau *Il est un porc*, nu ne referim la animal, ci la *il - persoană* sau la *elle - persoană* care, prin comportamentul sau firea lor, se aseamănă cu animalele respective (căprioara şi porcul). Producerea şi interpretarea sensului unor astfel de enunțuri metaforice este posibilă prin aplicarea unui model de tip inferențial. Locutorul ştie că destinatarul posedă toate capacitățile necesare pentru a-şi da seama că locutorul se referă la oameni (*il/elle*) şi nu la animale (*biche/porc*), iar o astfel de exprimare este explicată prin dorința de a fi cât mai pertinent (uneori, expresiv, original: în loc să spună *Elle est douce, fine, timide et vivace* şi *Il a le goût des obscénités*, locutorul foloseşte enunțuri non-literale de tipul *Elle est une biche* şi *Il est un porc*, atribuind astfel omului – referent calitățile respective ale animalelor). Referindu-se la astfel de ocurențe, lingviştii S.Zufferey şi J.Moeschler subliniază că locutorii exprimă, în mod explicit şi direct, ceea ce ei vor să comunice, iar enunțurile cu sens dublu, unul literal şi unul non-literal, cum ar fi cele din cazul metaforei şi al metonimiei, nu constituie o excepție.

Într-o altă ordine de idei, sub aspect interpretativ, conform analizei retorice tradiționale, între ceea ce este considerat a fi în conformitate cu norma (sensul literal) şi ceea ce apare ca o abatere de la normă, ca o excepție (sensul non-literal), există o frontieră destul de strictă[5]. În cazul metaforei şi al metonimiei, conținutul lingvistic al propoziției îl face pe interlocutor să caute semnificația non-literală. De exemplu, metafora *X est un cochon* se referă la *X* care este o persoană, iar *cochon* este folosit pentru a caracteriza această persoană, fapt

[4] În acest context, ne putem referi şi la constatările lui A.J. Greimas [7, p.283] privind conotația euforică a unităților lexicale care denotă stări agreabile sau pozitive şi conotația disforică care reflectă stări dezagreabile sau negative.
[5] Pentru a analiza un enunț non-literal, interlocutorul trebuie să delimiteze mai întâi sensul literal, apoi să-l respingă, dat fiind faptul că acesta nu coincide cu contextul, şi mai apoi să ajungă la sensul non-literal pentru a putea înțelege ceea ce locutorul vrea să-i comunice. Astfel, enunțurile literale sunt mai uşor de analizat decât cele non-literale.

ce îl determină pe interlocutor să caute o altă semnificație a acestui cuvânt. Însă, analiza pragmatică[6], bazată pe modelele de comunicare ale lui Grice, Levinson, Sperber şi Wilson, nu face diferență strictă între enunțurile cu sens literal şi non-literal, explicând acest lucru prin faptul că există o asemănare absolută între gândire şi enunțurile exprimate[7]. Pentru a înțelege o metaforă, interlocutorul trebuie să fie capabil să selecteze, din ansamblul de proprietăți enciclopedice ale unui cuvânt, pe cea care este cea mai pertinentă într-un context situațional anumit. Astfel, pentru a înțelege metafora *Jean est un ange*, trebuie extrase toate proprietățile a ceea ce corespunde conceptului *ange*, toate semnificațiile cuvântului respectiv, iar, din perspectiva calificării antropocentrice, alegerea ar trebui făcută anume în favoarea faptului că îngerii sunt *ființe supranaturale*; ei sunt *drăguți* şi *au aripi*. Or, în contextul dat, se presupune că locutorul care utilizează această frază vrea să-i atribuie lui *Jean* calitatea de a fi drăguț, asemănătoare cu cea a unui înger, în general. În acest caz, e puțin probabil ca locutorul să vrea să spună despre *Jean* că el este o ființă supranaturală sau că are aripi la spate. Proprietatea cea mai pertinentă pare a fi deci faptul că *Jean* este drăguț [8].

Referindu-se la interpretarea metaforei în asemenea situații de exprimare, Anne Reboul, în lucrarea *Langage et cognition humaine*, susține că faptul în sine nu cere metode specifice (opinie susținută şi de J.Moeschler şi S.Zufferey), menționând totuşi că interpretarea metaforei trebuie să fie una pragmatică şi că aceasta nu se reduce doar la perceperea sensului implicit, ci şi la determinarea conținutului vericondițional[8] al propoziției exprimat prin metaforă. Prin urmare, interpretarea centrată pe calificarea unei persoane a unor exemple de exprimare de tipul *Yves est une gorille* ar trebui să se bazeze pe următoarele trăsături de sens denotative (enciclopedice) ale cuvântului *gorille*: *Le gorille est le plus grand de tous les primates; Le gorille est un primate non humain; Le gorille est insensible, brutal et destructeur*. Astfel, aplicat ca metaforă cu referire la o persoană, în procesul de calificare enunțul dat poate fi analizat gradual, după următoarea schemă:

Conținutul explicit: *Yves est une gorille*;

Presupunerea contextuală: *Le gorille est insensible, brutal et destructeur;*

Conținutul implicit: *Yves est insensible, brutal et destructeur* [9].

E de remarcat că un atare tip de interpretare semantico-pragmatică a enunțurilor antropocalificative este valabil, după cum menționează J.Moeschler şi S.Zufferey, şi în cazul enunțurilor calificative bazate pe metonimie, deoarece ele permit utilizarea unui cuvânt pentru a se referi la două entități care au legătură una cu cealaltă[9]. Menționăm totodată că, în cadrul teoriei pragmatice, abordarea cea mai potrivită pentru metonimie ar fi, în viziunea noastră, cea a „spațiilor mentale" (*espaces mentaux*), propusă de lingvistul Gilles Fauconnier[10] care vizează următoarele elemente: *declanşatorul*, *ținta* şi *funcția F* prin care aceste două sunt legate între ele. De exemplu, declanşatorul poate fi locul, iar ținta poate fi persoana; făcând o caracterizare a locului, se face referință la persoana care trăieşte în acest loc. Această abordare propusă de Fauconnier demonstrează şi faptul că metonimia nu se bazează doar pe raportul de contiguitate dintre referenți, ci şi pe raportul care se stabileşte între „spațiile mentale" unite prin funcție pragmatică, pe faptul că proprietățile persoanelor pot fi exprimate, adeseori, şi prin informațiile contextuale de natură socioculturală.

---

[6] Sensul metaforei, metonimiei, sensul implicit, este studiat în cadrul uzului, deci este lăsat pe seama pragmaticii.

[7] Orice enunț conține un raport de asemănare cu gândul pe care locutorul vrea să-l exprime. În cazul enunțurilor cu sens literal acest raport este total, pe când în cazul metaforei sau al metonimiei asemănarea este parțială sau puțin limitată. Majoritatea enunțurilor conțin un sens care este implicit. De aici rezultă că ambele feluri de enunțuri nu au nevoie de o analiză mai specială, doar că în cazul enunțurilor non-literale interlocutorul ar trebui să respingă sensul literal, accesibil inițial, dacă acesta se adevereşte a fi ineficient şi insuficient, în funcție de criteriile lingvistice şi contextuale. Procedura este mereu aceeaşi, locutorii combină informația lingvistică a propoziției cu contextul pentru a ajunge la o semnificație cât mai pertinentă. Avantajele acestei abordări rezidă în tratarea unificată a tuturor tipurilor de enunțuri, în economia cognitivă; în plus, aceasta specifică foarte bine faptul că frontiera între diferite tipuri de enunțuri non-literale nu este întotdeauna determinată cu precizie.

[8] Adevărat sau fals.

[9] În analiza clasică, metonimia este o figură de stil de conexiune care stabileşte raportul dintre referințe ca fiind un raport de contiguitate pe care aceştia îl conțin. Spre exemplu, în cazul calificării antropocentrice, raportul de contiguitate nu ar fi cauză-efect, instrument-utilizatorul instrumentului, semn-obiectul semnificat, nici materia-obiect, ci mai degrabă loc-persoană, fizicul sau moralul-persoană, piesa vestimentară-persoană.

[10] Conform acestei abordări, spațiul mintal este un spațiu structurat de elemente şi de relații între aceste elemente, spațiu construit prin limbaj în mintea locutorilor. Spațiile mintale sunt conectate printr-o funcție numită *conector* (connecteur), care face legătura între un *declanşator* (déclencheur) şi *țintă* (cible). *Principiul de identificare* face legătura dintre declanşator şi țintă, dacă două elemente *a* şi *b* sunt unite printr-o funcție pragmatică *F*. În acest caz, descrierea lui *a* poate servi pentru a-l identifica pe *b* [7].

În concluzie, ţinem să subliniem că anumite cuvinte din limbă (aici ne-am referit, în special, la cuvintele–zoonime) posedă sensuri non-literale care permit exprimarea aprecierii anumitor calităţi, însuşiri, vicii etc. ale oamenilor, bazate pe asociaţii diferite de tip metaforic şi metonimic ce redau similitudinea/contiguitatea/ modelarea caracteristicilor animalului şi ale omului. Din perspectiva semanticii cognitive şi a celei referenţiale, apariţia unor atare sensuri cu valoare estimativă centrată pe om are la bază un mecanism de re-categorizare (animal-om/persoană), de schimbare a referentului. Totodată, am încercat să demonstrăm că apariţia lor este posibilă prin concursul contextului situaţional-discursiv, al anumitor factori pragmatici, care contribuie la polisemizarea acestor cuvinte.

Trebuie să remarcăm, totodată, importanţa contextului în procesul de interpretare a enunţurilor cu astfel de cuvinte, utilizate în procesul calificării antropocentrice. Polisemia este acel fenomen de limbă, care oferă posibilitatea alegerii semnificaţiilor (adeseori, în scopuri expresive) şi ajustării lor la context, pentru obţinerea efectului scontat (ironie, umor, apreciere, disconsiderare etc.). În procesul de interpretare, destinatarul face selecţia semnificaţiei accesate într-un context anumit.

Referinţe:

1. Milner J.C. Ordres et raisons de langue. - Paris: Seuil, 1982.
2. Păcuraru V. Aspecte pragmatice ale polisemizării semnelor lexicale. - În: Filologia modernă: Realizări şi perspective în context european. Vol.III: Limbă, limbaj, vorbire. - Chişinău: Magna-Princeps, 2010, p.366-373.
3. Mazeyrat H. Vers une approche linguistico-cognitive de la polysémie. Thèse de linguistique. - Université Blaise-Pascal- Clermont II, 2010.
4. Marouzeau J. L'ordre des mots dans la phrase latine. Les groupes nominaux. - Paris: Champion, 1922.
5. Le Robert Micro. - Paris: Edition Poche, 2006.
6. Slave E. Metafora în limba română. - Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1991.
7. Greimas A.J. Du sens. Essais sémiotiques. - Paris: Editions du Seuil, 1970.
8. Moeschler J., Zufferey S. Initiation à la linguistique française. - Paris: Armand Colin, 2010.
9. Reboul A. Langage et cognition humaine. - Grenoble: PUG, 2007.

Prezentat la 23.11.2012

STRUCTURI SINTACTICE SEGMENTATE ÎN PROZA ARTISTICĂ CONTEMPORANĂ

Tatiana MÎRZA
Universitatea de Stat din Moldova

În prezent, în dezvoltarea limbii române se observă unele tendințe referitoare la îmbogățirea vocabularului cu termeni noi, datorați dezvoltării civilizației contemporane. Aceste tendințe, în consecință, au dus la generalizarea normelor gramaticale, ortografice, fonetice. Are loc, astfel, îmbogățirea și modernizarea limbii literare actuale.

Generalizarea acestor norme a adus inovații în sintaxă și în stilurile actuale ale limbii române, unde momentan se impun două tendințe: segmentarea frazei în părți izolate de elementul regent și dilatarea excesivă a frazei.

***Cuvinte-cheie**: vocabular, tendințe, inovații, fraze, segmentare, norme gramaticale, sintaxă.*

SEGMENTAL SYNTACTIC UNITS IN CONTAMPORARYARTISTIC PROSE

During the last century, the process of development of the Romanian language has been characterized by a number of tendencies, among which, the first would be the enrichment of the vocabulary by adopting several new terms, as a result of innovation, imposed by the evolution of world civilization. This fact, in its turn, determined the generalization of the actual spelling, phonetic and grammar norms, by means of enriching the styles of the modern literary language.

The unity of the linguistic system makes possible several innovative actions in the syntaxes and the styles of the language, within which, at present, two major frequent and contradictory tendencies can be distinguished: segmentation of the phrase, in several units, isolated from the regent element, and the excessive enlargement of the phrase.

***Keywords:** language, tendencies, innovation, phrase, segmentation, grammar norms, syntaxes.*

În ultimul secol, în dezvoltarea limbii române s-au manifestat anumite tendințe ce țin în primul rând de îmbogățirea lexicului cu termeni moderni, impuşi de evoluția civilizației contemporane.

Unitatea limbii permite acțiuni inovatoare în sintaxă şi în stilurile actuale ale limbii, unde la ora actuală se impun două tendințe opuse, dar frecvente – segmentarea frazei (în părți izolate de elementul regent) *şi* dilatarea excesivă a frazei (prin îngrămădirea unor părți de propoziție: subiecte multiple, atribute, complemente în serie, care duc la o dilatare a propoziției şi a frazei).

Intervenția subiectivă a scriitorilor joacă un rol primordial când e vorba de stări afective intense. În acest caz, sintaxa frazei devine o noțiune elastică. În stilul modern, baza construirii anumitor fraze nu e corespondența obligatorie dintre judecată şi propoziție, ci libertatea şi îndrăzneala [1, p.167] de a trece în scris neregularitățile vorbirii orale, oglindind întru totul obiectiv vorbirea obişnuită şi creând un tablou veridic al realității cotidiene. De aici apar enunțări scurte, frânturi de fraze, propoziții monomembre şi segmentări ale unor părți sintactice care e logic să formeze un întreg.

O nouă organizare a sintaxei în limbă dă posibilitatea de a evita clişeele şi exprimarea necorespunzătoare [2, p.712]. Structurile sintactice neordinare, precum ar fi structurile sintactice segmentate, sunt soluții cerute adesea de conținutul narațiunii. Asemenea construcții ar părea, la prima vedere, abateri de la legile gramaticii [3, p.479]. E necesar să precizăm că asemenea structuri sintactice nu sunt o noutate pentru literatura contemporană. Încă din antichitate s-a remarcat valoarea expresivă a stilului discontinuu, derivat din segmentări şi izolări ale părților sintactice formând un întreg. Segmentările sintactice se bazează, în primul rând, pe intenția artistică a autorului preocupat de o caracterizare şi o narațiune cât mai originală. În stilul oral întâlnim construcții particulare, neconforme cu normele gramaticii, între care şi multe segmentări care reprezintă imaginea unei dezmembrări a frazei gramaticale. „Stilul fărâmițat e mai potrivit cu acțiunea şi se mai numeşte şi stil *dramatic*", spunea Demetrios. Într-adevăr, fraza cu structura discontinuă, întreruptă, *dă mişcare acțiunii* [4, p.144].

Afirmația de mai sus e adevărată în cazul construcțiilor stilistice cum sunt fraza nominală, propoziția monomembră sau stilul indirect liber, de care s-au ocupat, pe larg, până acum cercetătorii, dar şi pentru procedeul segmentării unor părți ale frazei, în special, de care ne vom ocupa în acest articol.

Inegalitatea proporțiilor dintre judecată şi expresie, dintre propoziție şi conținutul logic, reprezintă în realitate o exteriorizare, o transcriere a unor procese afective specifice. Astfel, tendința de a impresiona şi de a accentua anumite părți ale comunicării prin anumite procedee de stil speciale devine realitate în limbajul artistic. Printre acestea, un interes deosebit prezintă structurile sintactice segmentate.

În continuare ne vom referi, în special, la segmentarea subordonatelor de regenta lor, procedeu gramatical de la care porneşte o multitudine de intenţii stilistice.

În forma cea mai simplă şi, credem, cea mai răspândită azi, întâlnim segmentarea părţilor de propoziţie de elementul pe care îl determină:

Se apucase să sape un gropan. ***De mult.*** *Fântâna cu apă bună era departe de casa lui.* (M.Preda, p.157)

Deschizind foaia de strajă a primului tom am dat de versuri scrise cu creionul. ***Foarte demult*** *închise ca într-o raclă a uitării.* (M.Sadoveanu, p.5)

A treia zi – nu se luminase de ziuă – mă sculai. Repede la platou. ***Ascultai. Nimic. Oltul venise mare. Ca un popor revoltat****.* (B.Delavrancea, p.264)

În aceste exemple, pauza care intervine (prin *punct*) între părţile strâns legate între ele dă fiecărei unităţi mici un caracter de independenţă şi o scoate în relief. Partea a doua a exemplelor (cea marcată) îndeplineşte un rol de precizare, dar şi de completare a ceea ce s-a enunţat înainte. Logic ea nu are un înţeles de sine stătător. Numai în legătură cu ceea ce s-a afirmat putem înţelege partea finală a fiecărui citat: *Foarte de mult închise ca într-o raclă a uitării* (ex. al 2-lea). *Ca un popor revoltat* (ex. al 3-lea). Din punctul de vedere al corespondenţei dintre judecată şi exprimare, aceste fragmente nu pot fi unităţi de sine stătătoare. Totuşi, în stilul specific autorilor citaţi, ele apar ca propoziţii independente, manifestări ale intenţiei de a sublinia caracterul afectiv al comunicării. *Concentrarea, elipsa* şi *izolarea* (componente ale segmentării), care se întâlnesc în acelaşi timp în aceste exemple, subliniază aspectul dinamic al naraţiunii, fără să denatureze funcţia de comunicare a limbii.

Structurile sintactice segmentate au devenit un fenomen de amploare în literatura universală, ilustrând o dată în plus că intervenţiile subiective ale scriitorilor în structurarea materialului limbii sunt aspecte pozitive atunci când pot reda cât mai obiectiv un anumit conţinut de idei. Ele pot caracteriza un personaj sau pot sugera o stare afectivă puternică. Enunţarea lapidară, care pune un accent deosebit tocmai asupra părţilor considerate secundare de către gramatică, se opune procedeului clasic al descrierilor, în care fraza amplă e menită să evoce o desfăşurare de sentimente şi de argumente ale autorului. Segmentarea a atins o extindere de aproape o sută de ani, fapt ce a provocat pe unii cercetători în domeniul gramaticii şi al stilisticii să analizeze acest aspect din punctul de vedere al valorii lui stilistice [5, p.240].

Exemplele de mai sus ne demonstrează că şi în literatura artistică românească fraza modernă a devenit din ce în ce mai elastică. Întâi, au început să fie segmentate propoziţiile care intrau în componenţa unei fraze cu coordonate. Fenomenul dat apare încă de la începutul literaturii noastre artistice – la Negruzzi, Alecsandri, Eminescu şi, mult mai des, la Caragiale, Vlahuţă, Delavrancea:

Dacă a zburat pălăria, fireşte că a zburat cu pamblică şi cu bilet cu tot. ***Dar avea bilet****...* (I.L. Caragiale, p.268)

Aicea-s toate bogăţiile. ***De aceea*** *au şi umblat atâtea neamuri să pună mâna pe noi.* ***Da nu ne-am dat****.* (Al.Vlahuţă, p.172)

Norocul! Unii fug după noroc toată viaţa şi nu-l ajung din urmă. Alţii dorm. ***Vine norocul. Nechemat. Şi le pică în palmă****.* (Z.Stancu, p.354)

Divizarea frazei cu coordonate nu se reduce însă numai la atât. Ori de câte ori o propoziţie coordonată e desprinsă din întregul logic de care ţine, ea concentrează asupra ei accentul stilistic şi indică astfel rolul important pe care conţinutul ei îl joacă în procesul comunicării. Ca aspect avem o propoziţie independentă introdusă prin conjuncţie. Situarea coordonatei pe un plan nou ne arată că asupra ei se îndreaptă intenţia de a scoate în evidenţă amănuntul pe care ea îl comunică. Preocuparea autorului de a insista asupra anumitor părţi ale frazei se manifestă deci prin segmentarea frazei, prin tratarea ca independente a părţilor ei şi prin scoaterea în evidenţă a conjuncţiilor plasate la început de propoziţie. Aceste conjuncţii subliniază natura completării aduse de propoziţiile segmentate prin procedeul de fărâmiţare a frazei.

Libertatea scriitorului de a modela normele sintaxei în scopuri stilistice nu s-a oprit aici. În proza contemporană găsim numeroase exemple de segmentare a propoziţiilor. Despre subordonate toate gramaticile existente spun, unanim, că ele formează împreună cu regenta o unitate [6, p.420]. O subordonată, după normele gramaticale, nu poate fi separată niciodată de regenta ei. În limbajul scriitoricesc ea poate totuşi constitui un segment independent ca formă. Organizarea frazelor capătă o formă nouă prin separarea subordonatelor de regenta lor, ca în aceste exemple:

Cel mai puţin nerăbdător era eroul însuşi. Un calm de statuie. ***Ca şi cum nimic nu i se întâmplase în noaptea trecută.*** (V.Eftimiu, p.80)

Mă gândesc cu bucurie că nu m-am înşelat. ***Că probabil femeia mă iubeşte.*** (Camil Petrescu, p.216)

Tudorache aşteaptă, flămând, cu priviri hulpave, lângă Gângu. ***Aşteaptă. Tremură. Dârdâie...*** (Z.Stancu, p.344)

În toate aceste exemple, legăturile regulamentare din cadrul frazei au fost înlăturate. Legăturile vechi dintre părțile frazei sunt rupte şi subordonatele ajung, cel puțin din punct de vedere formal, pe un plan de egalitate cu propozițiile independente. Dar prin astfel de abateri de la norma gramaticală funcția de comunicare a limbii nu e slăbită. De aceea, aceste segmentări sunt posibile. Bineînțeles, ele pot apărea doar în condițiile cerute de conținutul operei, atunci când autorul doreşte să creeze o anumită stare psihologică, puternic emotivă. În asemenea condiții, literatura pune în lumină rolul deosebit al punctuației ca „auxiliar al sintaxei" [19, p.135]. Diverse fapte de limbă oglindesc o multitudine de aspecte particulare ale stărilor sufleteşti. Condiții specifice îl fac pe scriitor să-şi mlădieze limba atunci când intenționează să valorifice detaliile derulării unei acțiuni. Stilul discontinuu sugerează un proces psihic complicat: sentimentele de şovăire, de teamă, de ezitare aduc în planul narațiunii amănunte care abat fraza scriitorului de la forma uzuală a construcției sintactice, în loc de a realiza o corespondență logică între conținut şi formă, prin aplicarea cunoscutelor norme gramaticale. Astfel de intervenții ale scriitorilor ilustrează bine reacția stilului artistic față de clişeele literare de circulație generală, față de gramatica tradițională strâns legată de logică. „Logica reduce la câteva scheme generale întreaga diversitate vie a tipurilor de propoziții", observă just V.V. Vinogradov [8, p.6]. Scriitorii în general se opun „tiraniei uzului". Ei fac eforturi pentru a reînnoi exprimarea artistică, „combină noi forme şi într-un fel ei sunt spărgători de clişee" [1, p.169]. Datorită scriitorului, fraza segmentată apare într-o formă care oglindeşte ceea ce Ibrăileanu numea „dezlănțuirile primare ale sufletului omenesc" sau „reflexivitatea", în care intervenția subiectivă a scriitorilor subliniază, retuşează notele relatării (la M.Sadoveanu, Camil Petrescu, V.Eftimiu, Geo Bogza, Al.Vlahuță, B.Delavrancea, Z.Stancu etc.).

Şi alte subordonate pot apărea în funcție de independente. Întocmai ca o finală sau comparativă, scriitorul, după împrejurări, poate segmenta şi o temporală, cauzală, consecutivă, concesivă. Iată segmentarea unei condiționale la Vlahuță:

În fiecare vară pleacă la băi în străinătate. ***Dacă-i dă mâna ... ba bine că nu!*** (Al.Vlahuță, p.125)

Şi temporale pot apărea segmentate, ca în acest exemplu:

În fața atâtor eşecuri, aproape că pierdusem gustul vieții şi nu mă mai interesa nimic din ce se petrece în lume. ***Când deodată aflu de existența d-tale***. (G.Bogza, p.442)

Exemple de segmentare de acest tip marchează faptul că în proza artisitică contemporană propozițiile subordonate pot constitui unități individuale, aşa cum în textele vechi, observăm în acest fel, mai ales coordonate şi, mult mai târziu, părți de propoziție izolate de cuvântul pe care îl determină.

Între părțile de propoziție şi propozițiile subordonate segmentate există şi unele deosebiri. În vreme ce atributul poate apărea izolat de cuvântul pe care îl determină, subordonatele relative apar foarte rar izolate de regenta lor, pentru că legătura dintre cele două părți ale frazei este atât de strânsă, încât cu greu putem concepe o pauză între ele. Mai ales segmentarea propozițiilor relative dă un caracter artificial stilului artistic:

Mă uit cu spaimă la zidurile de aici ... cu ură la moşnegii şi babele acestea care pe atunci erau copii. ***Care făceau parte din alaiul*** *ce-l întovărăşea pe Beethoven când ieşea din casă.* (Cezar Petrescu, p.176)

Referindu-ne la segmentare, nu e cazul să promovăm construcțiile artificiale, introduse de scriitori, fără ca un bogat conținut de idei să necesite anumite particularități sintactice. Exemplele valabile artistic, cerute de conținut, de scopul individualizării, dovedesc că „neregularitățile sintactice" satisfac anumite stări emoționale. În asemenea cazuri, neregularitățile unei limbi servesc indirect expresivitatea prin simplul fapt că dau varietate expunerii. Nimic mai monoton decât repetarea aceloraşi forme, deoarece regularitatea implică repetarea.

Scriitorii ştiu, în primul rând, că forma rămâne deseori în urma conținutului, că avem prea puține forme pentru o mare bogăție de idei şi de sentimente. De aceea, pe lângă procedeele curente în limba literară, ei apelează la construcții care există în limba vorbită. De aici scurtimea frazelor, elipsele, repetițiile, stilul indirect liber şi segmentările. Astfel, punctuația, de care se leagă adesea marcarea intonației, poate diferenția cu uşurință stilul [9, p.74]. Atitudini şi emoții sunt accentuate deosebit, aduse pe primul plan când, de pildă, subordonatele capătă forma de independente. Conjuncția atrage asupra ei accentul frazei. Asemenea construcții ajută înțelegerea procesului de trecere de la subordonare la coordonare, şi invers. Segmentarea stilistică demonstrează concludent distrugerea legăturilor tradiționale în cadrul frazei gramaticale, adevăr subliniat de

unii cercetători ai stilului modern [12, p.134]. Bineînțeles, scriitorii citați au trebuit să aibă o justificare a introducerii procedeului segmentării în stilul lor artistic. Cel mai vechi şi mai răspândit fenomen, ce a creat multe particularități sintactice în stilul artistic, a fost apropierea tot mai mare a limbii scrise de limba vorbită. Când operele literare, încă în vechime, erau scrise pentru o clasă restrânsă de aristocrați, pentru cercurile de inițiați în problemele literare, firește, stilul trebuia să respecte anumite norme formale. Fraza trebuia construită după canoanele tratatelor clasice de compoziție literară. Între fraza amplă, cu elementele bine armonizate, aşa cum o întâlnim la Cicero sau la Titus Livius [10, p.173], şi fraza scurtă, cu unele neregularități sintactice, aşa cum o vedem la Seneca sau la Petronius (autor realist din sec.I al erei noastre), există o mare diferență. Tendința realistă, inspirația din viața maselor populare, au impus renunțarea la schemele clasice ale construcțiilor sintactice. Pe măsura pătrunderii în literatură a specificului vieții şi limbii poporului, elemente noi sintactice s-au adăugat la posibilitățile expresive existente. Prefacerea continuă a limbii, a stilului a putut colora mai viu conținutul de idei. „Tirania clasică" însă a exercitat multă vreme o influență puternică în limba tuturor scriitorilor epocii moderne. Limba operei lui Bălcescu, Kogălniceanu, Alecsandri sau Eminescu, în privința gramaticii şi a stilului, oglindeşte întru totul cerințele clasicismului: corectitudine gramaticală, construcții variate, potrivit cu desfăşurarea logică a unităților sintactice. Rareori conținutul afectiv a determinat segmentarea frazei în unități mici, la V.Alecsandri (în teatru) aceasta marcându-se prin *punct şi virgulă*. Interesul scriitorilor a crescut cu rapiditate. Căutarea lor se îndrepta tot mai mult asupra realității. Eroii literaturii au început să fie măruntele personaje ale vieții cotidiene. Odată cu ele limba s-a înnoit, gramatica a devenit mai elastică, arta clasică a cedat realismului în fond şi în exprimare. Limba vorbită a îmbogățit mijloacele stilistice ale scriitorilor [11, p.216]. Aceasta o demonstrează operele lui Caragiale, Creangă, Delavrancea ş. a. Scrierile lor ilustrează adecvat, prin numeroase exemple concrete, cum şi neregularitățile unei limbi servesc expresivitatea ei. Aceşti scriitori îmbină tradiția clasică cu prospețimea şi originalitatea limbii vorbite. În operele lor îşi au locul toate procedeele stilistice, inclusiv segmentarea.

Întreaga capacitate expresivă a limbii artistice este prezentă în opera lui M.Sadoveanu. Apropierea de vorbirea populară nu e la Sadoveanu o simplă teză teoretică, ci un adevăr ilustrat artistic. Stilul oral sugerează o gamă inedită de construcții sintactice originale. Clasicii literaturii noastre, cinstind tradiția, s-au eschivat în operele lor de la modelarea sintaxei după vorbirea populară. M.Sadoveanu, influențat de limba populară şi de tendințele moderne spre stilul discontinuu, îşi impune eroii din popor să vorbească astfel:

Mă uit; mi-aduc aminte c-am mai văzut aşa ochi. ***Când eram copil.*** *La Anadolchioi.* ***Când soldații sultanului au omorât pe tata şi pe mama. Şi pe frații tatei şi pe frații mamei.*** *Aşa s-a uitat un turc.* (M.Sadoveanu, p.114)

Pasajul nu evocă numai formele populare ale limbii folosite aici, ci şi dramatismul relatării, în care intonația se desfăşoară sacadat, iar pauzele între articulările strânse ale frazelor sunt necesare celui care povesteşte, dar şi celui care citeşte, pentru a reține mai uşor fragmentele accentuate, fiecare în parte, prin izolarea lor. Pasajul deci aparține celui care a început „să-şi îngâne pățania", cum spune autorul. Dar când e vorba să fie analizat pasajul, potrivit schemei tradiționale a gramaticii, cercetătorul se izbeşte de unele întrebări.

Astfel de construcții gramaticale, în special segmentările de orice fel, desigur că nu pot fi înțelese nici analizate dacă nu recurgem la context [7, p.257]. Operele literare de unde selectăm materialul ilustrativ pentru regulile gramaticale, deoarece conțin diverse forme familiare ale limbii, deoarece aplică la scară largă libertatea îmbinării cuvintelor în propoziții şi fraze, oferă nenumărate abateri de la sintaxa tradițională.

Într-un exemplu ca: „*Du-te că-ți dă preoteasa colac*", în care nici o gramatică şi nici o analiză logică nu va vedea semn de punctuație, scriitorul intervine subiectiv şi-i dă o formă originală:

Du-te. ***Că-ți dă preoteasa colac.*** (E.Camilar, p.48)

În stilul oral, în vorbirea populară există numeroase situații pe care e greu să le includem în schemele gramaticale. Totul depinde de intenția artistică a scriitorului. Ele trebuie neapărat semnalate şi cercetate, deoarece țin şi de gramatica limbii. Eroii cărților fac parte din popor, „creatorul şi purtătorul limbii" [13, p.365]. De aceea, scriitorii urmăresc să-i prezinte în situații obişnuite, în felul lor specific, liber, de a se exprima. Sintaxa prozei artistice ilustrează prin unele neregularități gramaticale anume libertatea de exprimare. În acest domeniu regulile sunt mai puțin rigide decât la morfologie şi chiar la fonetică, ceea ce înseamnă că subiectele vorbitoare dispun de o mai mare libertate în utilizarea materialului lingvistic. Rezultatul final este capacitatea de a aduce o noutate de proporții, nepermisă în celelalte ramuri ale gramaticii. Pentru acelaşi motiv, influențele străine se exercită cu o vigoare necunoscută acolo, mai ales când ele vin de la limbi înrudite [5, p.240].

Scriitorul nu poate şi nici nu trebuie să se sustragă influenței pe care o exercită oralitatea, stilul familiar în construirea frazelor. Respectarea în orice împrejurare a modelului tradițional al sintaxei ar duce la un şablon strâmt şi ar face imposibile vioiciunea şi ritmul rapid al narațiunii. Numai cele câteva exemple de segmentări citate până aici, majoritatea importante pentru expresivitatea limbii, ne arată câtă varietate există în limba vorbită. Această varietate rămâne să fie folosită adecvat de către scriitori, pentru a sugera realități vii, pentru a obține un stil colorat. Al.Philippide găsea justificarea particularităților limbii artistice în faptul că, pe când „limba scrisă simbolizează uzurile, nu vorbirile ocazionale, fraza artistică reflectă adesea vorbirea ocazională şi ajunge astfel în mod obişnuit să difere de structura logică a frazei gramaticale" [14, p.237]. De altfel, Philippide a fost, credem, singurul lingvist care a înregistrat fenomenul segmentării, punându-l în legătură strânsă cu exprimarea populară. El l-a notat însă numai în fugă, pentru că în acea epocă exemplele de segmentare erau foarte puține şi, drept consecință, necercetate.

După cum am observat, exemplele de aplicare a segmentării ca şi procedeu stilistic, selectate din literatura artistică, sunt variate şi în cele mai multe cazuri bine adaptate fondului de idei. Valabilitatea procedeului e atestată nu doar de prestigiul artei unor scriitori de largă circulație, dar şi de specialiştii din domeniul stilisticii [15, p.79]. „Normele limbii se determină în legătură cu factorul social: este corect, este admisibil, este de dorit în limbă tot ceea ce contribuie la comoditatea, simplitatea, exactitatea comunicării între cei ce folosesc o limbă. Este incorect, inadmisibil tot ce îngreunează comunicarea" [16, p.7]. Fraza discontinuă, segmentarea în general, nu împiedică comunicarea, ci îi imprimă un ritm mai viu, o noutate de construcție. Lărgirea întrebuințării acestui procedeu stă în legătură cu pătrunderea masivă în limba artistică a elementelor limbii vorbite. Ch.Bally a arătat că „în literatură fraza vorbită e baza sintaxei" [18, p.163]. Se poate deci vorbi despre influența stabilă pe care limba populară o exercită asupra limbii scriitorului. Intersectarea permanentă dintre limba vorbită şi limba scrisă poate duce la rezultate pozitive numai când, pe baza unei grile veridice din punctul de vedere al legilor limbii, justă ca orientare estetică, sunt reținute cele mai bune elemente care contribuie la lărgirea capacității expresive a limbii:

Râd. Cânt. Mă joc. Glumesc*. Mi se pare că toată lumea e a mea.* (Z.Stancu, p.95)

*Cineva aleargă prin deltă. Ai zice că s-a rătăcit****. Apă. Stuf. Păsări****.* (N.Esinencu, p.119)

Anii se duc. ***Ca apele. Ca frunzele. Ca păsările călătoare****.* (G.Meniuc, p.69)

Libertatea de a inova în domeniul sintaxei s-a accentuat datorită prestigiului marilor scriitori ai literaturii universale. Cercetările în domeniul stilisticii au arătat că la scriitori precum Gogol, Cehov, Maupassant, Zola etc. există o accentuată libertate de folosire a procedeelor gramaticale cu scop stilistic. Încă din sec.19, curentele literare, cum au fost cel romantic, impresionist, naturalist, au înlăturat orice limite în folosirea limbii cu scopul de a obține o cât mai mare expresivitate. Numeroase experiențe literare au dus la o concluzie unanimă, la care aderăm şi noi: „sintaxa afectivă nu e gramaticală" [13, p.361]. Rezultatele experimentelor în cauză au pătruns repede şi la noi, încât scriitorii noştri contemporani vorbesc cu prețuire despre stilul concentrat şi originalitatea sintactică expresivă ale unor scriitori cu renume mondial, ca şi cei menționați mai sus.

Prestigiul procedeelor stilistice folosite de aceşti scriitori şi influența limbii vorbite au dus la modificarea sintaxei tradiționale chiar şi în stilul cărților ştiințifice.

În legătură cu influențele determinante pentru segmentarea sintactică, factorul afectiv e adesea colorat cu o nuanță emfatică. Unor scriitori, de orientare modernistă sau postmodernistă, li se pare că intervenția continuă în comentarea faptelor şi aprecierea subiectivă, adesea lirică, trebuie însoțită şi de segmentările unităților sintactice [9, p.76].

Când prozatorul se întâmplă să fi fost în trecut şi poet, libertatea de a inova se măreşte considerabil. Acesta e şi cazul lui Z.Stancu, în ale cărui încercări de a transpune în versuri albe narațiunea epică (ca în „Florile pământului") întâlnim adesea o largă întrebuințare a diverselor procedee stilistice [17, p.45]. Toate aceste cauze şi împrejurări au concurat în ultimele decenii la realizarea unor importante efecte stilistice, care în acelaşi timp sunt şi probleme de organizare gramaticală a frazei. De aceea, o gramatică completă nu le poate neglija, deoarece „gramatica examinează formele de exprimare sintactică a gândirii, a simțirii şi a voinței în toate particularitățile lor concrete" [8, p. 6].

Amprenta simbolică a stilului discontinuu, cu fraza destrămată, necesită o judecată de valoare asupra aplicării procedeului stilistic al segmentării. Formula „stilul artistic sacrifică gramatica impresiei" arată că segmentarea e justificată numai în anumite condiții. Când scriitorul are drept scop prezentarea autentică a realității cu ajutorul limbii, să transmită cât mai natural nişte emoții (fie ele pozitive sau negative), să înfățişeze

vorbirea obişnuită a eroilor, este firesc ca sintaxa să capete o înfăţişare particulară. Lupta dintre tradiţional şi modern în stil capătă astfel la scriitori o imagine definitorie şi are un ţel prestabilit: o mai bună comunicare a ideilor şi o mai adâncă subliniere a stărilor afective. Argumentarea logică se îmbină permanent în literatură cu transcrierea ritmului sufletesc al protagoniştilor în acţiune. Aspectul de bază al naraţiunii – argumentarea logică, aparţinând autorului, trebuie să folosească segmentarea stilistică în condiţiile unei dramatizări absolute a relatării:

Şi afară-i grozav ... şi plouă şi ninge şi pică şi-nghează ... o zloată cumplită ... un vifor nebunesc ... o vreme, un prăpăd... să nu iasă un popă afară. (I.L. Caragiale, p.322)

De fapt, pauzele marcate aici prin suspensii (...) înseamnă tot atâtea segmentări, care la un scriitor contemporan, ca Z.Stancu, ar avea forma:

Ş-afară-i grozav. Şi plouă şi ninge. Şi pică şi-nghează ... O vreme, un prăpăd. Să nu iasă un popă afară.

De asemenea, sunt necesare segmentările când relatează un anume erou, în a cărui exprimare intră firesc această particularitate a stilului discontinuu. Desigur, aceste particularităţi se transmit stilului artistic, aşa cum am arătat în exemplele de mai sus.

Autorul, vorbind din perspectiva proprie, e logic să folosească sintaxa limbii literare şi să respecte normele gramaticale. De aceea, abaterile la nivel sintactic ştirbesc imaginea relatării şi riscă să creeze o impresie de falsă originalitate, o manieră în stil.

Limba prozei artistice contemporane e necesar să obţină o diferenţiere corectă a stilurilor limbii, în concordanţă cu starea şi caracterul individualizator al personajelor. Impresia de acumulare a unor elemente gramaticale identice nu trebuie căutată neapărat în stilul artistic. Construcţiile sintactice şablon epuizează cititorul prin rigiditatea şi monotonia evocării. Impresia de acumulare a structurilor sintactice segmentate, caracteristice stilului discontinuu, provine din proza unor opere cu valoare scăzută. Noutatea acestui stil îşi găseşte explicaţia, la unii scriitori, în scrierea autobiografică. Realismul evocărilor în naraţiune îndreptăţeşte totalmente introducerea segmentării la nivel sintactic. Mijloacele stilistice trebuie să înlăture în proza artistică impresia de artificial, de manierism.

Referinţe:

1. Marouzeau J. Precis de stilistique francaise - Paris: Masson Cie, 1959.
2. Iordan I. Limba română contemporană. - Bucureşti, 1956.
3. Gramatica limbii române, vol.I. - Bucureşti: Editura Academiei Române, 1966.
4. Demetrios.Tratatul despre stil. - Iaşi, 1943 / Bulgar Gh. Izolarea subordonatelor în proza artistică contemporană. - Studii de gramatică, vol.I - Bucureşti, 1956.
5. Iordan I. Stilistica limbii române. - Bucureşti, 1975.
6. Gramatica limbii române, vol.II. - Bucureşti: Editura Academiei Române, 2005.
7. Bulgar Gh. Limba română. Sintaxa şi stilistica. - Bucureşti, 1968.
8. Vinogradov V.V. Nekotorîe zadaci izuceniia sintaxiki prostogo predlojeniia // Voprosî iazîkoznaniia (Moscva), 1954, nr.1, p.6.
9. Ciobanu A. Punctuaţia limbii române. - Chişinău: Universitas, 2000.
10. Bulgăr Gh. Izolarea subordonatelor în proza artistica contemporană. – În: Studii de gramatică, vol.I. - Bucureşti, 1956.
11. Niculescu Al. Structura frazei în stilul lui B.Delavrancea. – În: Contribuţii la istoria limbii române contemporane, vol.I. - Bucureşti, 1956.
12. Graur Al. Pentru o sintaxă a propoziţiilor principale. – În: Studii de gramatică, vol.I. - Bucureşti, 1956.
13. Bally Ch. Linguistique generale et linguistique francaise. - Berna, ed. a III-a, 1950.
14. Philippide Al. Istoria limbii române. - Iaşi: Polirom, 2011.
15. Câmpeanu E. Stilistica limbii române. - Cluj-Napoca: Quo Vadis, 1997.
16. Gvozdev A.N. Ocerki po stilistike russkogo iazîka. - Moscva, 1952.
17. Simion E. Scriitori români de azi, vol.II. - Bucureşti - Chişinău: David - Litera, 1998.
18. Bally Ch. Stilistica franceză (traducere din limba rusă) - Moscova, 1961.
19. Beldescu G. Punctuaţia în limba română. - Bucureşti: Procion, 1997.

Surse şi abrevierile lor:

1. M.Preda. Întâlnirea din pământuri. - Bucureşti: Curtea Veche, 2010.
2. M.Sadoveanu. Opere alese, vol.II. - Chişinău: Ştiinţa, 1993.
3. B.Delavrancea. Între vis şi viaţă. - Chişinău: Litera, 1997.

4. I.L. Caragiale. Opere, vol.I. - Bucureşti, 1960.
5. Al.Vlahuţă. Scrieri alese, vol.II. - Bucureşti, 1963.
6. Z.Stancu. Desculţ. - Bucureşti, 1973.
7. V.Eftimiu. Nuvele şi povestiri, vol.I. - Bucureşti: Cartea Românească, 1989.
8. Camil Petrescu. Ultima noapte de dragoste întâia noapte de razboi. - Bucureşti: Curtea Veche, 2009.
9. G.Bogza. Poemul invectiva şi alte poeme. - Chişinău: Litera, 2011.
10. Cezar Petrescu. Romanul lui Eminescu, vol.II. - Bucureşti, 1968.
11. E.Camilar. Cordun. - Iaşi: Junimea, 1988.
12. N.Esinencu. Gaura. Nuvele. - Chişinău: Hyperion, 1991.
13. G.Meniuc. Interior cosmic. - Chişinău: Litera, 1997.

Prezentat la 01.10.2012

LE MODELE FRACTAL APPLIQUE A LA TRADUCTION SPECIALISEE

Ludmila ZBANT, Elena GHEORGHITA

Universitatea de Stat din Moldova

La théorie du fractal est largement connue et appliquée dans les sciences exactes. Le dernier temps le fractal commence à gagner sa place dans les sciences humaines, notamment en philosophie, en littérature, en linguistique, présentant un modèle universel de comparaison et de mesure des notions, des objets, des entités etc. La nature est structurée, hiérarchiquement, dans plusieurs types de systèmes ouverts et non linéaires, de différents niveaux d'organisation qui peuvent être divisés en systèmes dynamiquement stable, en adaptifs et les plus complexes parmi eux sont les systèmes en évolution, la traduction en offrant un exemple. La traduction spécialisée se caractérise souvent par l'existence des modèles comparables constitués grâce à l'équivalence des termes et des unités terminologiques. L'opération de traduction (celle de traduction spécialisée en particulier) génère des systèmes en évolution de différents niveaux de stabilité. Nous proposons de comparer des corpus terminologiques plurilingues du domaine culinaire en vue d'observer les effets de cette extension fractale qui se produit pendant la traduction.

Mots-clés: *fractal, frame, système arborescent, terminologie, traductologie, traduction spécialisée.*

MODELUL FRACTAL APLICAT LA TRADUCEREA SPECIALIZATĂ

Teoria fractalului este bine cunoscută şi aplicată pe larg în ştiinţele exacte. Totodată, observăm că în ultimul timp fractalul ocupă un spaţiu tot mai extins în ştiinţele umaniste, în special în filosofie, în literatură, în lingvistică, datorită faptului că prezintă un model universal de comparare şi de măsurare a noţiunilor, obiectelor, entităţilor etc. Natura este structurată ierarhic în numeroase sisteme deschise nonliniare, având diferite niveluri de organizare. Ele pot fi divizate în sisteme dinamice stabile şi adaptive, cele mai complexe fiind sistemele în evoluţie. Traducerea specializată prezintă deseori nişte modele comparabile care se formează datorită echivalenţelor existente între termenii şi unităţile terminologice la nivel interlingual. Operaţia de traducere (în particular cea de traducere specializată) generează sisteme în evoluţie cu un nivel de stabilitate variat. În prezentul articol comparăm corpusuri terminologice multilingve din domeniul culinar în scopul de a observa efectele extensiunii fractale ce are loc în procesul traducerii.

Cuvinte-cheie: *fractal, fram, sistem arborescent, terminologie, traductologie, traducere specializată.*

Introduction

Le XXI-er siècle se caractérise par une interférence de multiples domaines de recherche, ce qui génère la nécessité d'une approche interdisciplinaire ou même transdisciplinaire des sciences. En effet, on opère de plus en plus avec des unités cognitives permettant une vision globale sur les notions, les faits ou les événements. Cette réalité foisonnante explique la nécessité de revenir sur le choix des méthodes appliquées dans les recherches scientifiques, y compris dans le domaine des sciences humaines, qui orientées vers l'adaptation à la tendance universaliste caractéristique pour la science contemporaine, en général.

Selon E. Coseriu [1, p.117], dans l'évaluation correcte de la réalisation des signes il est important de partir du langage et du signe linguistique; «le signe linguistique» est avant tout ce que nous appelons d'habitude *mot* et qui englobe trois types de contenus: désignation, signification et sens. Le langage proprement dit est avant tout «un langage général» – activité ayant comme repère la réalité extralinguistique. Deuxièmement, le langage est «une langue particulière», une langue concrète (roumain, allemand, anglais, français et autres) et troisièmement, le langage est un «texte» ou «un discours» car il se réalise toujours dans le discours. La désignation correspond au niveau général du langage, la signification – à une langue concrète et le sens – au niveau du texte.

Le fait de délimiter, de concrétiser les choses par le langage ouvre l'accès aux choses, car la science peut se construire seulement à partir de ce qui est déjà compris, même si la science ne vise pas principalement ce qui est linguistique mais avant tout ce qui est extralinguistique (qui est transmis à l'aide du langage) et qui a plus d'importance. C'est pourquoi on parle d'«un monde linguistique intermédiaire» qui est situé entre nous et le monde proprement dit qui est la réalité extralinguistique. Ce «monde linguistique intermédiaire» contribue à la constitution d'un ordre, d'une structure grâce à laquelle le langage se réalise dans le monde de la compréhension humaine et, dans le meilleurs cas, en relation *avec* le monde des choses, parce que le langage «prépare» le choses pour la science par le fait de les ordonner [1, p.141-142].

Les langages spécialisés sont des terrains bénéfiques pour la structuration de divers systèmes terminologiques issus de ce «monde linguistique intermédiaire» qui est le lieu du co-fonctionnement du monde des choses (appartenant à un domaine concret, qui constitue en principe un premier type de structuration grâce à la délimitation des autres domaines) et de la communication humaine concrétisée par domaines d'activité. La spécificité de ce rapport s'explique encore par le fait que le principe de structuration des terminologies est conditionné majoritairement par la coïncidence du «signifié» et du «désigné» [1, p.270].

Une autre condition assurant la qualité de la communication spécialisée se fonde sur l'aspiration vers l'universel. Aux dires de E. Coseriu [1, p.110], les universaux de la désignation seraient une correspondance constante entre la réalité désignée et la fonction sémantique. Dans ce sens on peut distinguer trois possibilités: 1) les fonctions vont coïncider de façon constante dans la désignation même si elles sont de nature sémantique différente; 2) entre les fonctions peut exister une identité de nature sémantique; 3) les fonctions représentent des analogies dans leurs expression matérielle. Sans doute, la confirmation de ces caractéristiques devient-elle plus réelle pour l'ensemble des fonctions, alors que la constatation de l'existence des universaux est conditionnée par analyse des fonctions aux niveaux supérieurs (génériques) des systèmes des langues.

Les langues sont régies par deux tendances opposées: d'une part il est bien connu que toutes les langues diffèrent entre elles; d'autre part, les langues font preuve des structurations similaires d'où la possibilité d'établir des analogies, voire des équivalences. E. Coseriu considère qu'il faut chercher les universaux linguistiques dans le langage et non pas dans son extérieur: ni dans la linguistique, car son universalité peut être artificielle; ni dans la réalité désignée, car l'identité de la réalité est une conditions sine qua non; ni dans une pensée préalablement conçue comme «universelle». Il faut chercher les universaux dans les manifestations du langage, sans oublier que le langage est lui-même un système universel, dont la justification n'est pas linguistique [1, p.111].

Cette dimension universelle du système du langage permet de le co-dimensionner avec d'autres systèmes qui en sont des parties composantes fonctionnant selon le principe du fractal.

La notion de fractal dans les sciences

La présente étude s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire par le fait que nous y abordons des sujets et des objets de recherche venant de plusieurs domaines, tels la philosophie, les mathématiques, la linguistique, la traductologie, la terminologie (en particulier celle culinaire). Tous ces domaines gravitent autour d'une notion clé qui est celle du **fractal**.

Pour amorcer notre réflexion, on va d'abord jeter un coup d'oeil sur la théorie du fractal dans les sciences exactes où elle connaît une application assez variée. En même temps, nous constatons qu'actuellement le fractal commence à gagner du terrain dans les sciences humaines, notamment en philosophie, en littérature, en linguistique grâce au fait qu'il offre un modèle universel de comparaison et de mesure des notions, des objets, des entités etc.

L'idée de ce que la substance, l'énergie et l'information (les constituants essentiels de la matière) sont équipollentes trouve sa confirmation en mathématiques, notamment quand il s'agit de la séquence triangulaire des coefficients binominaux et fractals[1].

Le fractal (du latin *fractus* – brisé, constitué de fragments) est un terme qui désigne une figure géométrique ayant la propriété d'autosimilitude. Autrement dit, cette figure est constituée de plusieurs parties dont chacune est similaire à la figure dans son intégralité. Les fractals se constituent souvent par itération des structures dont résultent des figures ayant des symétries comparables. Il faut souligner qu'en principe la plupart des fractals ne sont que faiblement autosimilaires ce qui s'explique par le changement d'échelle. Cette constatation emmène une autre qui est essentielle pour l'analyse des systèmes terminologiques au niveau d'une langue ou à celui interlingual: le fractal ne présente pas exactement la même structure, mais seulement un type de cette structure qui contient certaines caractéristiques du fractal d'un ordre supérieur. Donc, entre les fractals appartenant aux niveaux hiérarchiques différents, ce n'est pas un rapport d'égalité qui se construit, mais un rapport d'équivalence dans le sens le plus général de cette notion.

La naissance de la géométrie fractale et l'apparition du terme lui-même est généralement associée à l'ouvrage de B.Mandelbrot (1977), «*The Fractal Geometry of Nature*». Dans cet écrit, B.Mandelbrot a utilisé

[1] Par exemple le triangle de Pascal

les résultats scientifiques d'autres chercheurs qui ont travaillé dans le même domaine durant les années 1875 - 1925 (J.H. Poincaré, G.F. Cantor, F.Hausdorff), mais seulement vers la fin de XX-ème siècle on a pu réunir le produit de leur activité dans un système.

Sans aucun doute, le fractal est avant tout un terme utilisé dans le langage de la géométrie, mais petit à petit, la fascination provoquée par des images comme celles proposées ci-dessous commence à faire vibrer non seulement l'imaginaire des mathématiciens, mais aussi celui des représentants des autres branches scientifiques, telles la philosophie et la philologie.

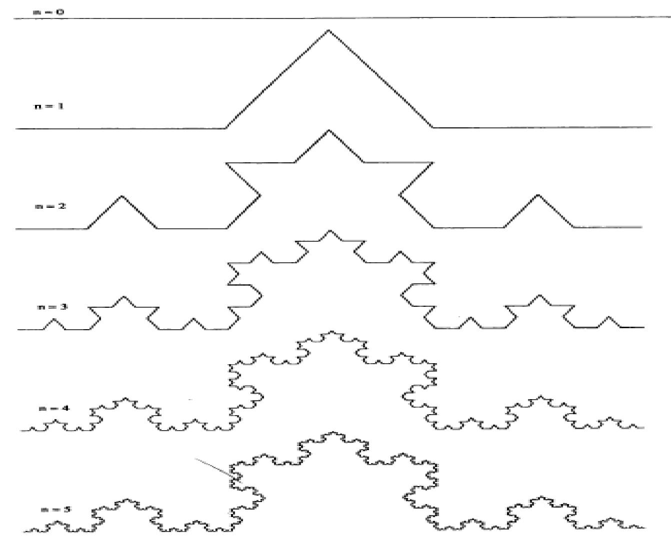


[http://worldik.livejournal.com/23522.html consulté le 24.01.2011]

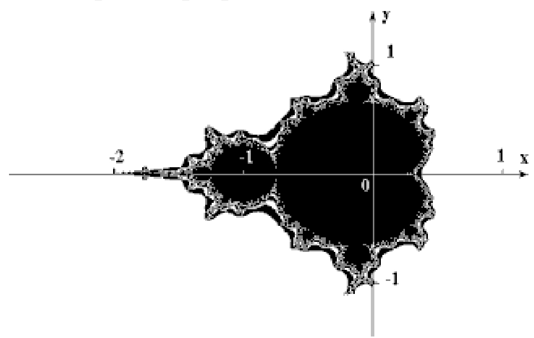
Cet intérêt est facile à expliquer: le démon de Laplace a cédé la position à la théorie du chaos, des systèmes dynamiques et, de cette façon, la géométrie fractale de la nature devient le point d'attraction pour différents chercheurs. Il existe nombreuses publications traitant cette problématique, notamment celles abordant la nature fractale des surfaces. Après ces lectures se crée l'impression que toute surface est un fractal, en commençant par la surface moléculaire des protéines jusqu'aux pistes de décollage dans les aéroports [2, p.226].

Pour rendre les choses plus claires, nous allons présenter une courte classification des fractals, sans donner toutefois des détails très précis (ce qui dépasse les possibilités de la présente étude). De règle, on fait la différence entre les fractals géométriques, algébriques et ceux stochastiques [3].

Les fractals géométriques sont les plus faciles à observer. Dans le cas de l'espace bidimensionnel, ils sont produits à l'aide d'une ligne (ou d'un plan – dans le cas d'un espace tridimensionnel) qui est appelée *générateur*. A chaque pas de l'algorithme, chaque secteur de la ligne est remplacé par le générateur, utilisé à l'échelle respective. L'utilisation répétée de la procédure décrite produit des fractals géométriques. A titre d'exemple, on propose le flocon de S. Koch [2, p.24]:



Les fractals algébriques représentent le groupe le plus nombreux dans la multitude fractale. Ils résultent des processus non linéaires dans des espaces n-dimensionnels. Jusqu'à présent les procédés bidimensionnels sont les mieux étudiés. A titre d'exemple, on propose le modèle de l'ensemble de B.Mandelbort.



Les fractals stochastiques présentent le plus grand intérêt pour les linguistes et donc pour les lexicologues et les terminologues. Ces fractals résultent du processus d'itération aléatoire qui en modifie certains paramètres. De cette façon on obtient des objets qui ressemblent beaucoup à ceux naturels – des arbres asymétriques, les lignes dentelées du bord de la mer etc. Les fractals stochastiques bidimensionnels sont utilisés, par exemple, pour modeler le relief ou le bord de la mer [2, cap.13].

Il est évident que les sciences humaines acceptent cette nouvelle approche de la réalité qui devient le déclencheur des études portant sur l'application des possibilités du fractal aux différents systèmes, dont les langues humaines dans toute leur diversité.

Parmi les premières tentatives de transposition de la géométrie du fractal dans la structure de la langue citons celle entreprise par le linguiste russe K.I. Simonov. Dans plusieurs publications il se propose de démontrer la nature fractale de la langue en évoquant le triangle de Pascal et la trinité de la composition de la matière et de la langue. Par exemple dans l'article *Фрактальная концепция языка* (*La conception fractale de la langue*), K.I. Simonov compare tout d'abord la triade substance – énergie – information à la triade élément – système – structure. Il construit ses arguments à partir de la structure informative du mot. La substance est constituée par le noyau conceptuel-objectif; l'énergie correspond à la connotation, alors que l'information est représentée par le sens structurel [4, p.365].

Tableau

Les visions de K. I. Simonov sur la nature fractale de la langue

Le système fractal	Le système de la langue
Substance	Élément
Énergie	Système
Information	Structure

Les visions du chercheur russe semblent être bien intéressantes, mais nous considérons que l'idée de comparer le système et la structure de la langue avec les fractals géométriques est excessivement simplifiée et nous pouvons proposer plusieurs arguments dans ce sens.

Dans un système capable à s'auto-organiser, ou dans un système qui est en évolution (tel le système de la langue), les changements accumulés ne provoquent pas l'élimination des éléments existants mais, par contre, tous les éléments sont stockés, car ils représentent le résultat de la réactivité positive du système.

En plus, même si on accepte la condition que l'évolution de la langue se produit suivant des lois générales (universelles), on ne peut pas exclure les possibilités de certaines transgressions de ces lois. Car, autrement, comment pourrait évoluer le système?! Cette constatation nous emmène à l'idée que le modèle du fractal stochastique est le plus convenable pour la représentation du système et de la structure de la langue et des éléments qui les constituent.

Le rôle du fractal dans le fonctionnement des systèmes terminologiques multilingues

Nous avons déjà exposé dans une des publications antérieures [5] nos idées concernant la possibilité d'application de la théorie du chaos dynamique à plusieurs systèmes, y compris au système de la langue, de la

communication langagière, de la traduction et de la terminologie utilisée dans une langue ou dans un domaine de spécialité concret.

La nature est structurée hiérarchiquement dans plusieurs types de systèmes ouverts et non linéaires, encadrant différents niveaux d'organisation. Ils peuvent être divisés en systèmes dynamiquement stables, en adaptifs et, les plus complexes parmi eux, sont les systèmes en évolution. L'opération de traduction (celle de traduction spécialisée en particulier) génère des systèmes en évolution de différents niveaux de stabilité.

Nous avons analysé le rôle de la structure fractale du chaos. Du point de vue de la géométrie, l'image même du chaos dans l'espace phasique – l'attracteur étrange – est un fractal. Malgré la sensibilité extrême de chaque trajectoire chaotique aux moindres perturbations, l'attracteur étrange (la totalité des trajectoires possibles) est une structure très stable. L'attracteur étrange recouvre deux réalités contradictoires: d'un côté – c'est un modèle du désordre, de l'autre côté – c'est un modèle de stabilité et de l'ordre, organisé à une échelle différente.

La traduction spécialisée se caractérise souvent par l'existence des modèles de stabilité comparables constitués grâce à l'équivalence des termes et des unités terminologiques. La terminologie se base sur le respect de la biunivocité [1, p.141-142], (tout de même les exceptions sont nombreuses) qui se construit entre le concept et le terme dans les langues en traduction. Ce rapport permet d'appliquer la théorie des systèmes arborescents ou fractals aux relations entre les textes spécialisés source et cible qui fonctionnent dans différents domaines.

L'importance méthodologique du fractal consiste dans la possibilité d'aborder l'ensemble à partir d'une fraction, qui met en valeur les tendances de l'auto-organisation d'un système dynamique. Le fractal ne décrit pas le système mais contribue à la compréhension de sa complexité.

A un premier abord, la totalité des termes d'un domaine de spécialité semble être une multitude disparate, non ordonnée, des mots et des expressions, mais, une fois l'étude détaillée démarrée, on observe de façon plus évidente les lois de l'organisation de chaque groupe d'éléments linguistiques.

Le caractère fractal de la terminologie peut être observé en analysant et en comparant, par exemple, des termes culinaires. La terminologie culinaire constitue le groupe d'unités lexicales à caractère universel, donc on peut l'aborder en vue d'une étude appliquée à plusieurs langues.

Une première constatation est que cette terminologie est déjà formée majoritairement dans beaucoup de langues, sans nier, bien sûr, la possibilité de l'émergence des lexèmes et des unités lexicales nouveaux. Cette terminologie nous aidera à prouver le caractère fractal stochastique de tout ensemble de termes.

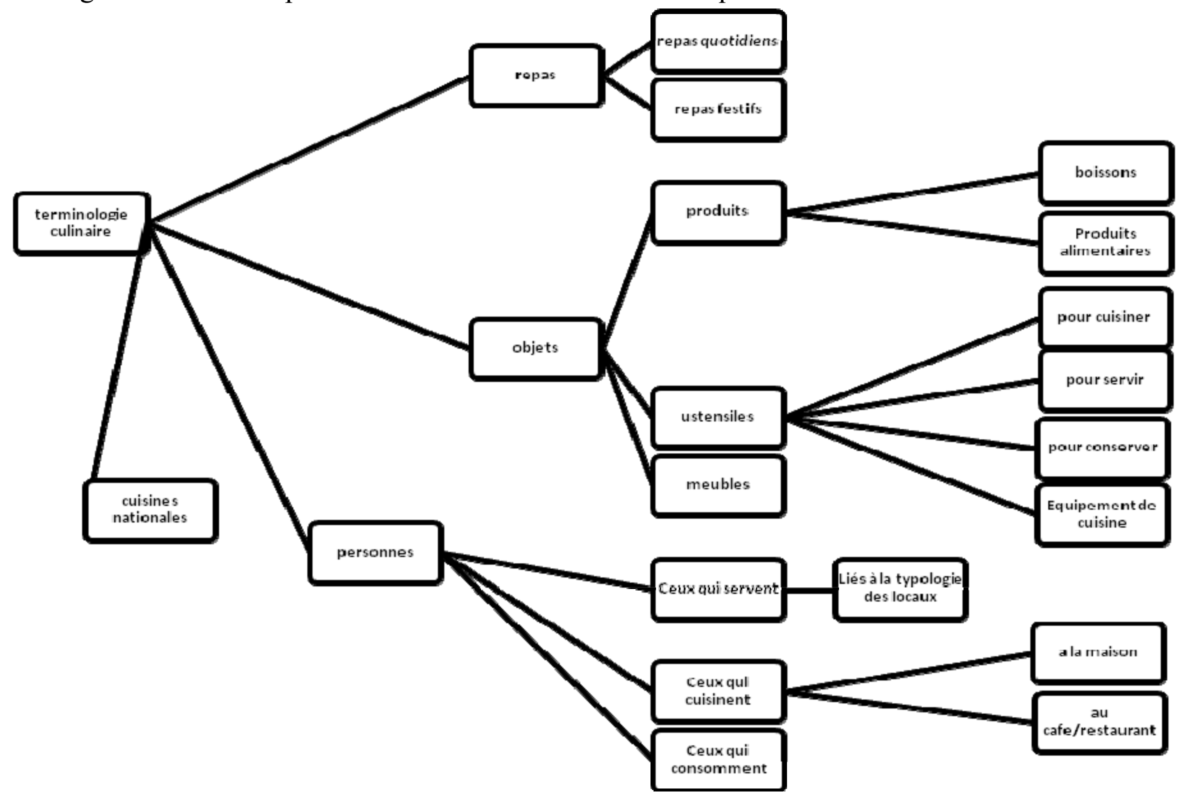


Schéma 1. Le système culinaire général.

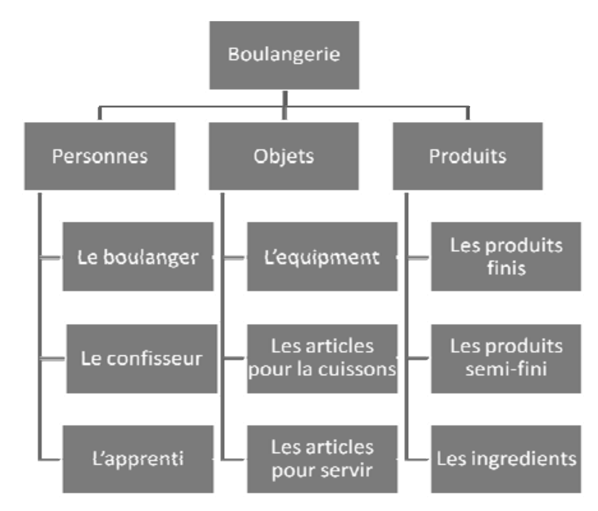


Schéma 2. La structure fractale appliquée à la terminologie, domaine «boulangerie».

La façon de structuration des schémas 1 et 2 crée l'impression qu'il s'agit d'un fractal géométrique qui confirme les visions de K.I. Simonov. Quand même la terminologie peut être représentée comme un fractal stochastique. Dans les schéma 1 et 2 l'arborescence qui se constitue et s'enrichit à partir des concepts-clés le confirme par sa structure: le nombre des sous-groupes de chaque groupe n'est pas uniforme, en plus, il y a des situations quand les sous-groupes se superposent. Certains termes peuvent figurer parallèlement dans plusieurs groupes.

Il est évident que les schémas proposés ne sont pas exhaustifs. Peut-être serait-il utile de rappeler dans ce contexte la notion de l'identité des indiscernables proposée par Leibniz qui affirme que l'interaction des forces ainsi que la volonté de l'homme peuvent tellement approcher les choses qu'on ne les perçoit plus à l'œil nu, ni à l'aide des sens habituels. La limite de tout schéma est conditionnée par la connaissance du domaine ou par les besoins de l'étude.

La nature fractale de la langue, en général, et de la terminologie, en particulier, peut devenir un support important dans la constitution des dictionnaires encyclopédiques d'une nouvelle génération, tels FrameNet [6] et WordNet [7].

Ci-dessous nous proposons un exemple de structuration d'un élément du dictionnaire WordNet pour le mot *Bread (pain, pâine*).

Noun

S: (n) bread, breadstuff, staff of life (food made from dough of flour or meal and usually raised with yeast or baking powder and then baked)

S: (n) boodle, bread, cabbage, clams, dinero, dough, gelt, kale, lettuce, lolly, lucre, loot, moolah, pelf, scratch, shekels, simoleons, sugar, wampum (informal terms for money)

Verb

S: (v) bread (cover with bread crumbs) *"bread the pork chops before frying them"*

Du point de vue linguistique, et philosophique, le frame [8], proposé par le linguiste Ch.Fillmore, a une nature fractale.

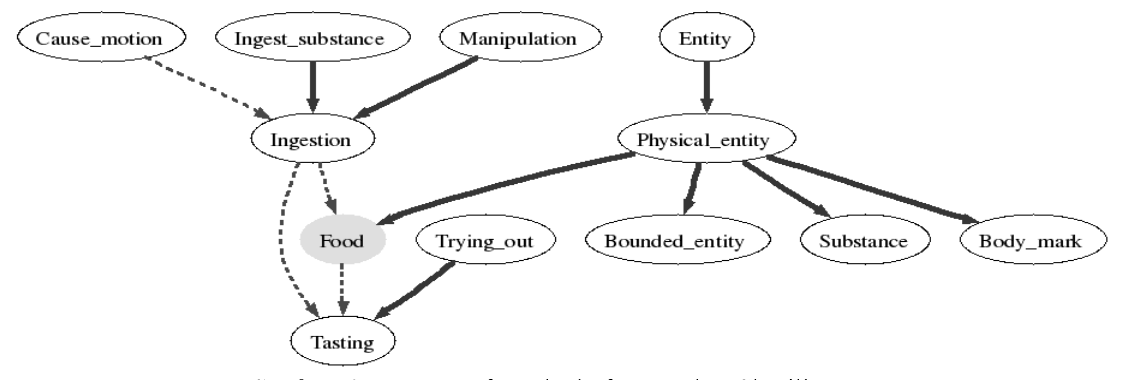


Schéma 3. La nature fractale du frame selon Ch.Fillmore.

Nous considérons que c’est une modalité plus naturelle et plus commode de transmission du sens des mots et des liens entre divers concepts inclus dans la signification des termes. En plus, on peut facilement détacher les superpositions des structures des termes dans différentes langues. En voilà un exemple qui confirme cette constatation pour le co-rapport des langues anglaise et roumaine: *Bread / pâine* [6]

Définition:

This frame contains words referring to staple food prepared by cooking a dough of flour and water, and sometimes additional ingredients.

Ce frame contient des mots décrivant un produit alimentaire de base obtenu par la préparation d’une pâte à base de farine et de l’eau, parfois des ingrédients supplémentaires.

Semantic Type (tip semantic): Physical_object Objet_ physique

FEs:

Core (de base):

Food [] Bread []
Produse alimentare [] paine []

Non-Core (suplimentare):

Constituent_parts [con] PĂrŢi constituiente [con]	A part of the Food. Face parte din Food You'd be surprised, but it was hard to eat a BAGUETTE with such a thick crust. Nu ştiam că CORNULEŢELE pot fi făcute şi cu lapte.
Descriptor [Desc] Descriptor [Desc]	This FE indicates a characteristic or description of bread. Aici se indic? caracteristicile sau descrierea p?inii. Home-made BREAD is much more tasty. RULADA din aluat de cozonac se preg?te?te pe etape.
Technique [Technique] Tehnica [Technique]	This FE identifies techniques of making bread. Aici se identifică tehnicile de pregătire a pâinii. No-knead BREAD PÂINEA se pregăteşte din aluat dospit fără frământare.

Les ressemblances des systèmes terminologiques multilingues s’expliquent en grandes lignes par la nature fractale des concepts qui se trouvent derrières ces termes car, en principe, se sont les concepts qui assurent le caractère universel des systèmes terminologiques. Les universaux transcendent les différences entre les langues en contribuant à la communication professionnelle interlinguale y compris par le biais de la traduction spécialisée.

Il est absolument nécessaire de prendre en compte le fait que le concept n’est pas isométrique par sa nature, donc il se trouve dans un état déséquilibré. Nombreux attracteurs produisent des influences différentes sur le concept en déterminant les changements dans sa structure et dans celles des éléments lexicaux qui contribuent à sa matérialisation. La pertinence, le poids du concept dans la communication intra- et interlinguale servent de déclencheur immédiat des attracteurs actualisés. Plus encore, le nombre de ces attracteurs actualisés est un indice de l’importance de tel ou tel concept ou de tel terme, dans la communication spécialisée. Cet indice contribue à l’organisation hiérarchisée des concepts et des termes soit dans un domaine particulier, soit dans la communication en général.

Dans le cas des systèmes terminologiques on constate l’existence d’au moins deux contextes de fonctionnement du fractal:

- ***le contexte intralingual***, où le fractal contribue à l’organisation des connaissances véhiculées par les porteurs d’une langue et d’une culture concrète, mettant en évidence les perspectives du développement des systèmes respectifs;
- ***le contexte interlingual***, où le fractal sert à l’organisation des connaissances interculturelles et contribue au choix des équivalents adéquats pour assurer la communication interlinguale ou la traduction.

Chaque type de contexte se caractérise par des traits distinctifs résultant du caractère mono- ou multilingue des systèmes, mais la démarche fractale en constitue un principe commun qui est appliqué selon différents principes ou critères, dont le choix est dicté par l'intérêt de la structure fractale pour la problématique examinée. Les arborescences fractales respectent les principes mis à la base de celles des systèmes conceptuels et, respectivement, des systèmes terminologiques.

Conclusion

Les systèmes construits sur le principe du fractal aident à l'organisation des connaissances à l'intérieur d'un domaine spécialisé et d'une langue concrète. En même temps, la superposition des systèmes organisés selon le principe du fractal, par domaines et sous domaines de spécialité, permet d'établir des équivalents interlinguaux qui sont utilisés pendant de la traduction spécialisée.

Les schémas proposés sont un modèle de l'organisation des connaissances et en même temps de la terminologie qui est utile dans la communication professionnelle des spécialistes du domaine culinaire. Cette information est destinée aussi aux traducteurs, aux étudiants et à tous ceux qui s'intéressent au domaine respectif. Les classes sémantiques identifiées suite à la constitution des arborescences terminologiques par niveaux d'abstraction peuvent servir à la construction des frames dans le domaine culinaire pour ensuite être connecté aux ressources WordNet ou FrameNet.

Le fractal est appliqué à l'universel, plus exactement à la constitution d'une vision universelle du monde. Il institue et entretient le lien entre le particulier et l'universel en contribuant à la valorisation des universaux dans la communication humaine et bien sûr dans celle interculturelle qui se produit au cours de la traduction.

Bibliositographie:

1. Coşeriu E. Omul şi limbajul său. - Iaşi: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 2009.
2. Федер Е. Фракталы. - Москва: Мир (Traduction d'anglais), 1991.
3. Фракталы для начинающих www.codenet.ru/progr/fract (accesat la 24.01.2011)
4. Симонов К.И. Фрактальная концепция языка. - În: Вопросы современной науки и практики (Университет им. В.И. Вернадского), 2011, №1(32), с.360-371.
5. Zbanț L., Gheorghiță E., Zbanț C. Le chaos, le système et le fractal appliqués à l'analyse du processus de traduction (à paraître In Jadir, Mohammed (ed.) Expériences de traducteurs. Editions Universitaires Europeennes, Sarrebruck, Allemagne (Préface de Jean-René Ladmiral).
6. https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/ (accesat la 24.01.2011)
7. http://wordnet.princeton.edu/ (accesat la 24.01.2011)
8. Fillmore Ch. J. The need for a frame semantics in linguistics. - În: Statistical Methods in Linguistics. Hans Karlgren. (ed.) Scriptor, 1977.

Prezentat la 17.12.2012

TRANSLATION AND COMPARATIVE LINGUISTICS

Dumitru MELENCIUC
Universitatea de Stat din Moldova

Using translated fiction texts to carry out contrastive analysis of various philological categories requires the necessity to establish the quality of the text in the target language. A perfect translation means that the translator of the story is a good writer in his native language, preserving the spirit of the original. In case of morphology and syntax it is much more difficult, because the two systems diverge even in the related languages. In case of a literary text the task of confrontational linguistics is to go much deeper into language. We should draw a distinct line between intellective information and the use of language as a poetic device, as a means by which to produce an esthetic impact. A translator should be a master of style. The translated information should be endowed with considerable artful merit. There are aspects of translation, which admit a purely linguistic approach in rendering lexical semantic, grammatical, lexical-grammatical, phonological and stylistic structures, involving two or more languages. It is necessary to take into consideration the linguistic and extra-linguistic reality in intra-lingual, inter-semiotic and inter-lingual translation.
Keywords: *semantic structure**,** intra-linguistic, inter-semiotic, inter-lingual, extra-linguistic, categorial meaning.*

TRADUCEREA ŞI LINGVISTICA COMPARATIVĂ
Traducerea necesită confruntarea nu doar a structurilor semantice ale unităților lexicale, ci şi a categoriilor gramaticale, lexical-gramaticale, fonologice şi stilistice din limbile respective. Cel care traduce trebuie să aibă în vedere că structurile semantice lexicale, categoriile gramaticale, lexical-gramaticale, fonologice şi stilistice sunt în permanentă evoluție, ca şi limba în ansamblu. În procesul traducerii translatorii trebuie să cunoască perfect limbile folosite în plan ontic şi gnostic. Contribuția lor subiectivă este foarte importantă. Necesită a fi luată în considerație realitatea lingvistică şi extralingvistică în traducerea intra-linguală, inter-semiotică şi inter-linguală. Modificările intenționate ale textului pot fi motivate de cauze lingvistice şi extralingvistice pentru a crea diverse imagini.
Cuvinte-cheie: *ontic, gnostic, intra-lingual, inter-lingual, inter-semiotic, extralingvistic.*

Translation, as part of comparative linguistics, should undertake a detailed analysis in case of fiction - texts on which the etic stage of contrastive linguistics is usually based. It amounts to retelling of the story by the natural user of the target language in one's own words. In case of a good translation the teller of the story is himself a good writer to be able to write well in his own language and has enough talent to catch the spirit of the original, to retell the story plausibly and approximate it to the original. As to morphology it is less satisfactory because here the two systems diverge even in cognate languages for the translator to be able to do justice to the structure of the original text. Creative work, as a most valuable asset, is an important part of the general cultural tradition of humanity in general. Fiction is different from what happens when people translate intellective prose. In case of a literary text the task of confrontational linguistics is to go much deeper into language. We should draw a distinct line between "intellective information" and the use of language as a poetic device, as a means by which to produce an esthetic impact. This division is well grounded and necessary in order to succeed. There are linguists, who are great masters of style. Their texts are not merely informative, but also endowed with considerable artful merit. There are many aspects of translation, which admit of purely linguistic approach, and involving two or more languages, it becomes part of the methods of comparative linguistics. R.Jakobson in his paper "On Linguistic Aspects of Translation" gives three kinds of translation: 1) Intralingual translation or rewording as an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language. 2) Interlingual translation or translation proper is an interpretation of verbal signs by means of some other language. 3) Intersemiotic translation or transmutaion is an interpretation of verbal signs by means of nonverbal sign systems. The second definition interests us mostly [E.Mednicova, p.3]. What is the role and place of affinity or lack of affinity between languages? Some languages, either because of genetic identity or because of certain sociolinguistic, historic and other circumstances are readily confronted, while others are not. There is much greater affinity between English, French and Romanian, than between English and Chinese. Let's take an example from by Oscar Wilde (The Picture of Dorian Gray): "*The studio was filled with the rich odor of roses, and when the light summer wind stirred amidst the trees of the garden there came through the open door the heavy scent of the lilac or the more delicate perfume of the*

pink-flowering thorn". The Romanian translation: "*O aromă amețitoare de trandafiri plutea prin atelierul pictorului, iar atunci când în grădină se iscă o boare uşoară, ea aducea cu sine pe uşa deschisă un parfum îmbătător de liliac înflorit sau o mireasmă suavă de flori de gherghinari*". To actually bring out the analogies and differences the contrastive linguist must first retranslate the target-language text back into the source language. In our case, this is what the third text would look like: "*A stunning aroma of roses floated through the painter's studio and when in the garden arose a light breeze it brought with it through the open door, the intoxicating perfume of lilac in blossom or the sweet fragrance of the red flowers of hawthorn"*. We shall have no difficulty in agreeing that the "information" contained in this extract is not only very simple but easily rendered in any other language. We can convey it into Russian: "*аромат роз врывался в студию всякий раз, когда в саду дул лёгкий ветерок и он через открытую дверь также нес с собой одурманивающий аромат цветущей сирени*": Or merely restating it as *"Somebody is sitting in a studio, the windows are open, there is a lovely garden outside, there are beautiful flowers there and the smell of these flowers is wafted into the studio by a light breeze, whenever there is a breeze to waft them into the studio*". Nothing could be simpler in so far as the factual information is concerned. But when we compare the 'retranslation' with the original text we find that the Romanian text does not precisely render the exceptional and individual stylistic features of Oscar Wilde's style. Syntactic, rhythmical, 1exical and phonetic analysis - when all the words are carefully weighed, when the assonances and other phonetic arrangements, the functional perspective, etc. are carefully confronted, the immediate "etic" confrontation falls to the ground, where, in the target text is the skilful use of synonyms: *"odor"*, *'scent'*, *"perfume"*! "*The light summer wind*" is not a '*breeze*'; it is a 'summer wind' and it does not simply *"arise", 'appear"* or '*start*', but 'stirred amidst the trees'. The translation of a short paragraph into different languages provides us with a large number of variations on the subject. The 'intellective' information will be rendered into all of them, we shall know that the scene opens in the studio of a painter and that it is summer because the scent of lilac was wafted into the room from the garden and the different flowers blooming in the garden all have a smell of their own. But it is not a translation of the text. It is an attempt to retell the story. Let us take the passage in its Russian translation: "Густой аромат роз наполнял мастерскую художника, а когда в саду поднимался легкий ветерок, он, влетая в открытую дверь, приносил с собой то пьянящий запах сирени, то нежное благоухание алых цветов боярышника". We find that in English "the studio was filled with the rich odor of roses" - a sentence which could quite well be translated as *"мастерская художника была наполнена…" "Густой аромат"* is doubtful as a word-combination. Besides the "*rich odor*" of roses cannot be '*thick*' or '*dense*'. 'Stirred amidst the trees' – 'поднимался'; thus when "the light summer wind stirred amidst the trees of the garden" is in Russian "когда в саду поднимался легкий ветерок, он, влетая в открытую дверь" – this of, course, has nothing to do with the English text. The whole thing is completely changed because the Russian text says the following "*the thick odor of roses filled the studio and when in the garden there rose a light summer wind, then floating through the open door it brought with it either the intoxicating smell of lilac or the tender (благоухание) perfume of the red flower of hawthorn*". Why "the heavy scent of the lilac" or "the more delicate perfume of the pink-flowering thorn" is changed in Russian into constructions with *"now... now": "приносил с собой то пьянящий запах сирени, то нежное благоухание алых цветов боярышника".* This separates the two scents, keeps them carefully apart by the orderly light wind. Still, the translation is quite good. An adequate translation of Oscar Wilde should make the reader believe that what he is reading is O. Wilde, something elegant and refined.

Whatever text we take, we will find a kind of "variation on the theme" in a different language. If it is creative work, it is a most valuable asset: it is an important part of the general cultural tradition of humanity in general. Philological science has no means of defining literary talent and telling us how the gift of finding "le mot juste" and bringing it together with other 'mots justes' and thus creating images and providing esthetic impacts is actually achieved, for all this is beyond the pale of the linguostylist. Translation of fiction is something that is different from what happens when people, translate "the English we use", "the English we speak with" or intellective prose. In this case "translation" is translation. What the translator is thinking of is transposing the source-text into the target one as exactly or as closely to the original as possible. In the case of a literary text, to say nothing of poetry, these are completely different things. The task of confrontational linguistics is to go much deeper into language than before. It cannot confine itself to some limited area and not think about the language as a whole with its different aspects, and how they interact.

We should distinguish between "intellective information" and the use of language as a poetic device, as a means by which to produce an esthetic impact. This division is well grounded and necessary, because without it translation from one language into another, both as a process and as an already existing text, becomes impossible. There are scientists, great masters of style, who write in a way which it would be difficult to classify merely as intellective information. Their texts are informative and also endowed with artistic merit. Let's take an extract from the writings of Emile Benveniste: *"I1 est survenu au cours de ces dernières années dans les études portant sur le langage et les langues des changements considérables et dont la portée dépasse même 1'horizon pourtant très vaste de la linguistique. Ces changements ne se comprennent pas d'emblée; i1s se dérobent dans leur manifestation même; à la longue i1s ont rendu beaucoup plus malaisé 1'accès des travaux originaux, qui se hérissent d'une terminologie de plus en plus technique. C'est un fait: on éprouve grande difficulté à lire les études des linguistes, mais plus encore à comprendre leurs préoccupations. A quoi tendent-ils, et que font-il de ce qui est le bien de tous les hommes et ne cesse d'attirer leur curiosité: le langage*?" [Benveniste E., 1966] The Russian translation*: "В течение последних лет исследования языка и языков претерпели значительные изменения, которые заставляют еще шире раздвинуть и без того очень широкие горизонты лингвистики. Сущность этих изменений нельзя понять с первого взгляда, они подспудны и проявляются, в конечном счете, во все большей труднодоступности оригинальных работ, которые все больше переполняются специальной терминологией. В самом деле, трудно читать сочинения лингвистов, но еще труднее понять, что они хотят. Какова их цель? Как относятся они к этому величайшему достоянию людей, постоянно вызывающему у человека неослабленный интерес – к языку?"* [Бенвенист Э., 1974] The English translation of the text is as follows: "*During the course of these last years, extensive changes, whose scope extends even beyond the already very broad horizon of linguistics, have taken place in studies dealing with language and languages. These changes may not be understood all at once - they elude one even as they appear. In the long run, they have made difficult the approach to new works, which bristle with an increasingly technical terminology. It is a fact that great difficulty is experienced in reading linguists and even more in comprehending their concerns, what are they aiming at and what are they doing with what is the property of all men and never ceases to attract their curiosity -language*?" [Benveniste E., 1971] "II est survenu" - The author did not say, for instance, "*au cours de ces dernières années dans les études portant sur le langage… il est survenu"*, or "*les études portant sur le langage au cours de ces dernières années on vu deschangements*." So here the foregrounding is very interesting and should be retained if possible. "*Il est survenu au cours de ces années* - in English it would be very easy to translate: *'There have taken place in the course of these last years in the studies which bear on language and languages considerable changes, the importance of which goes beyond even the extremely wide horizon of linguistics?* It is easier to translate it into English and Romanian. A translator is always faced with great difficulties the moment the text ceases to be a simple transmission of intellective, preferably technical information. The moment the writer, even of a scientific text displays stylistic mastery, writes in a way which shows him to be a master of style, and can find pleasure and esthetic satisfaction in producing in his own language something that will be on a par with the original. What we are mainly interested in is not deciding whether the various departures from the original texts were justified. What we are talking about is that most of the time they did not result in equivalent texts being produced in the target languages and could not properly be used for confrontation and analytical comparison. Some languages, either because of genetic identity or certain sociolinguistic, historic and other circumstances are readily confronted, while others are not. It is easier to translate Benveniste's text from French into English and Romanian than into Chinese, because of the existing affinity between French, Romanian and English. Besides, E.Benveniste can write in very good English. If a writer is fluent in two or more languages then there must be a hidden interaction between these proficiencies, which facilitates transposition.

When we deal with cognate languages on the grammatical morphological level we cannot help asking: why is *perfectul simplu* in Romanian not used regularly, why is it replaced in speech and non-fiction texts by a stylistically more natural form - *perfectul compus*? It is not always easy to explain this difference only by stylistic factors. When we compare English original texts with their translations into French and Romanian we always find great similarity: *He entered the shop below; Il entra dans le magasin qui se trouvait au rez-de-chaussée; Intră în prăvălia de la parter. Soames followed another method; Soames adopta une autre méthode; Soames adoptă o altă metodă. He went on thinking; Il continua à songer; El continuă să chibzuiască.*

(Galsworthy) The examples show the positive result of this confrontation: *past indefinite – passé simple – perfectul simplu* are practically identical, both from the point of view of synchronic functional confrontation and the historical community of morphological systems. When confronting English, French and Romanian, we concentrate on the original identity and approach confrontation with preconceived ideas of potential correspondences already formed in advance. We should apply to Romanian what some specialists say of a comparatively low frequency of "passé simple" in French, the ousting of it by the form of *passé composé*. *Perfectul simplu* is also functionally limited and is replaced in speech by *perfectul compus*. There is every reason to believe that to try and explain this difference only by stylistic factors would not be easy. This will be possible only if the non-coincidences were confined to colloquial style. Thus, for example: *When did they go over? Când au emigrat? Quand ont-ils émigré?; Why, I did sew it with white, Tom ! Neagră, Tom! Cu ață albă i-am cusut. Noir?, je les ai cousu avec du fil blanc. You were absolutely right; Ai avut* perfectă *dreptate; Tu a eu raison, Michel.* All these sentences belong to the colloquial style, where *passé composé* and *perfectul compus* are better suited, because these forms here do not express an anterior action to the present moment and the actions are not connected with the present moment and here they express actions completely identical with those expressed by past indefinite.[Melenciuc, p.127, 2003] The same relationship is found in scientific texts: *They recognized what was to become the basic principle of modern linguistics; Ei au recunoscut acest principiu, care avea să devină principiul fundamental al lingvisticii moderne; Ils ont reconnu ce principe qui allait devenir le principe fondamental de la linguistique moderne.* Past indefinite has been confronted with *passé simple* and *perfectul simplu* to illustrate historical continuity; with *passé composé* and *perfectul compus* it was confronted as an instance of divergence, which even today is not easy to account for. There are cases, when past indefinite corresponds to the form of *imperfectul* in Romanian, in spite of the fact, that an imperfect action expresses non-completion and duration of an action. It ought to be referred to past continuous, which has become so specifically durative, it is very often found to have a net semiotic connotation and past indefinite is increasingly used to denote not merely the point actions, but also those which require serious attention not only to the fact of its having taken place but also to the way it progressed - hence the tendency to equate in some contexts past indefinite with *imparfait* and *imperfectul*: *He represented for her the reality of things; El reprezenta pentru ea realitatea vieții; Il représentait pour elle la réalité de la vie. It reminded me too much; Dar ea mi-l reamintea; Mais elles me le rappelait. Plainer people were in the* ascendant; *Oamenii mai simpli erau în ascensiunie; "Les homes plus simples étaient in ascension; What he said about their development seemed quite sensible; Ce qu'il disait du développement de ces pays semblait plein de bon sens; Ceea ce spunea el despre dezvoltarea acestor țări părea plin de bun simț.* [ibidem, p.128, 2003] If the lexical meaning of the verb is not punctual past indefinite and imperfect are quite comparable and can readily take each other's place. It is essential to consider this question from the point of view of dual meaning of the English past indefinite. The *imperfectul* has a wider meaning in Romanian than the English continuous aspect forms may be explained by the fact that the latter appeared much later and its meaning is based not on aspectual opposition proper, but on a specific continuous aspect as a form which in most cases is metasemiotically loaded. Only a study of the collocational situations can account for cases when past indefinite is confronted with past anteriority forms in the confronted languages: *All through the house it was a wakeful night; Casa întreagă petrecuse o noapte de veghe; Toute la maison avait passé un nuit blanche. He was an actor on the English stage; Fusese actor pe scena engleză; Il avait été un comédien sur la scène anglaise. There were no mushrooms; Ciuperci nu se făcuseră; Les champignons n'avaient pas poussé. After Michael was returned for Parliament, Fleur had sent him Sir James Foggart's book; Quand Michael fut élu dans le parlement, Fleur lui envoya le livre de Sir James Foggart; După ce Mihail fusese ales în parlament, Fleur îi trimisese cartea lui Sir James Foggart.* (Galsworthy) According to the context, then what has been said here in the past indefinite form is in the relationship of anteriority with the preceding and the subsequent situations. The category of anteriority and the content of precedence in the case of two events, following one another, are in a very complex relationship. The fact is that real anteriority may both, find expression, or remain unexpressed, in the way the appropriate forms are used. Everything depends on the purport of the utterance. Anteriority is closely connected, in the above given examples, with different predications of being. There are different ways of saying or expressing it but the less natural ones would be metasemiotically colored. The choice of this or that interpretation will depend on the idiomatic character of the language and

the intention of the speaker. The real anteriority meaning may be grammatically expressed or it may be not. Other anteriority means (lexical, contextual or both) take over the function. It also depends on the intention of the speaker. For example: *There were no mushrooms; Les champignons n'avaient pas poussé; Ciuperci nu se făcuseră. All through the house it was a wakeful night; Toute la maison avait passé une nuit blanche; Casa întreagă petreectuse o noapte de veghe*. It is very important to take into consideration the fact that the category of anteriority is in close connection with various sociolinguistic situations. We can say in Russian: *Грибов не было* or *Грибов не выросло* or *Всю ночь никто не спал*. Let us consider the sentence *There were no mushrooms*, which was translated into French and Romanian as: *Ciuperci nu se făcuseră*; and *Les champignons n'avaient pas poussé*. If we approach this translation from the point of extralinguistic reality, then all the variants are identical. More than that, it would be much more natural to translate *There were no mushrooms* into Russian as *Не было грибов* or *Грибов не выросло*. Or: *Грибы есть в лесу? - Нет. - А в воскресенье были грибы? - Не было грибов*. There are various ways of expressing this idea, but a less natural of them gets a metasemiotic coloring. What has been said above is confirmed by examples, where the English past indefinite is confronted with present in Romanian and French: *Linguistics was worked out within the framework of comparative grammar; Lingvistica se elaborează în cadrul gramaticii comparative; La linguistique s'élabore dans le cadres de la grammaire comparée. Why is it that the English version does not say "Linguistics is worked out within the framework of comparative grammar?* [Ibidem, p.130, 2003] In this case the English translator is not using present tense because simply he would not consider this as an idiomatically acceptable way of saying it or he considers the action as being true in al the times; present, future and past. It is also probable that in Romanian and French in such a case historical present may be used without expressing any connotation. In English historical present would invariably carry different semiotic overtones. For example: *It is not always to be recognized in the different stages, sometimes tentative, in which Saussure's thought was engaged. Il n'est pas toujours facile de la reconnaître dans les démarches diverses, parfois tâtonnantes, ou s'engage la reflexion de Saussure. Nu este întotdeauna uşor de a recunoaşte la diferite etape, uneori tentative, unde se angajează gândirea lui Saussure*. In contrast with French and Romanian, in English present tense would be unacceptable, because it is fraught with emotional coloring and vivacity, which in this context would be out of place. In Russian, in such cases, present tense is also used: *A new phase developed at the beginning of nineteen century with the discovery of Sanskrit. One phase nouvelle s'ouvre au début du XIXe siècle avec la découverte du sanscrit. O fază nouă se începe la începutul secolului XIX odată cu descoperirea limbii sanscrit. Новая фаза открывается в XIX веке в связи с открытием санскрита.* [Ibidem, p.137, 2003]

We find past perfect confronted with French *passé simple, passé composé* and even imparfait; and Romanian *perfectul simplu, perfectul compus* and *imperfectul* instead of *plus-que-parfait* and *pluscvamperfectul*. Thus: 1. *I replied unwittingly, and not at first observing (so much had I been absorbed in reflection) the extraordinary manner in which the speaker had chimed in with my meditation; Comme j'étais plongé dans mes pansées, je n'ai pas même remarqué des le commencment que les paroles de Dupin ont coïncidé avec mes pansees*; *Îngândurat cum eram, la început nici nu mi-am dat seama că vorbele lui Dupin au coincis întocmai cu gândurile mele*. (E.Allan Poe) 2. *We cannot consider the silence of the grammars as an answer, since the question raised here had not yet been posed. Nous ne pouvons tenir pour une réponse le silence des grammaires, puisque la question soulevee n'a pas encore été posée. Noi nu putem considera tăcerea gramaticilor ca un răspuns, pentru că problema ridicată aici încă n-a fost pusă.* 3. *Why had the same expression not been employed in the intransitive perfect? Pourquoi la même tournure n'a-t-elle pas été employée au parfait intransitif? De ce aceeaşi expresie n-a fost folosită în perfectul intranzitiv?* The grammatical anteriority used in the English sentences is not realized in the French and Romanian sentences, because a contextual anteriority was quite enough for the given situations. The confrontation of past perfect – *imparfait – imperfectul*: *For one hour at least we had maintained a profound silence; Il avait déja un heur que nous gardions le plus complet silence; De o oră noi păstram amândoi cea mai deplină tăcere.* In this case the French and Romanian imperfect forms express anteriority lexically and contextually and the main grammatical meaning is that of durative action.. The confrontation of past perfect – *passé antérieur – perfectul compus*: *When the king had disappeared the princes and princesses grouped themselves around the queen. Aussitôt que le roi eut disparu, tout ce qu'il y avait dans la sale de princes et de princesses vint se grouper*

autour de la reine. Îndată ce regele dispăru prinții şi prințesele din sală se grupară în jurul reginei. (Dumas) Past perfect in English and *passé antérieur* in French are very close in meaning, both expressing past anteriority. *Perfectul compus* in its turn expresses here a simple past action, anteriority being expressed contextually. Anteriority grammatical form is becoming now peripheral and even facultative. In situations of ordinary, everyday speech it is very easy to do without it as in Romanian colloquial speech, where pluscuamperfectul is regularly substituted by perfectul compus and sometimes by imperfect (for a durative anterior action). Thus, the category of taxis does not need to be expressed by elaborate morphological means. It would be faultlessly correct to say: "First I went to the University and then (later) I went to the library". The English present perfect action including the moment of speech is expressed by "*présent"* in French and *"prezentul"* in Romanian: *It has been been observed, indeed, that these are not equally subject to change; On observe, en effet, que ceux-ci ne sont pa également soumis au changement; Într-adevăr, se observă că acestea nu sunt supuse unor schimbări*". Thus, any inclusive anterior action to the present moment is usually. expressed in Romanian and French by means of present tense forms. There is a tendency in English, especially in the American variant, sometimes to use a non-perfect form instead of past perfect in colloquial speech, anteriority in such cases is expressed lexically or contextually. This tendency is much more advanced in the Romanian language. In the spoken language people would regularly substitute pluscvamperfectul with perfectul compus (in the meaning of past indefinite), anteriority again is expressed lexically ("Când am venit, ea deja a plecat" instead of "când am venit, ea deja plecase").

Speaking of "false friends" in translating grammatical morphological forms we can mention the category of mood and modal words in general. The Romanian *condiționalul* and o*ptativul* categorical forms of mood are homonymous forms. Their categorical meanings can be expressed in Romanian by some other forms, which are polyfunctional and formally belong to different moods. The sentence *If I had had time I would have come to help you yesterday* corresponds to - *Dacă aveam timp, veneam să te ajut ieri; (imperfectul modal in both cases); Dacă aş fi avut timp aş fi venit să te ajut ieri*; (*optativ, condițional*); *Să fi avut timp, aş fi venit (veneam) să te ajut ieri* (conjunctivul in the secondary clause). In English all of them correspond to the forms of Conditional and Subjunctive II. The English Infinitive also has several equivalents in Romanian: the infinitive, supinul and conjunctivul! The translator should be aware of what they have in common and in what functional styles they are preferreed. Thus, in case of *conjunctivul,* the criterion in singling it out as a separate "mood" in Romanian textbooks serves the verbal form with the particle "să". The research demonstrates that this grammatical form is polyfunctional and can be used in function of infinitive and some mood categorical forms: 1) Subjunctive I (or Old Subjunctive) - *Long live democracy! Să trăiască democrația! I insist that he come. Eu insist ca el să vină". It is necessary that he be (come) here in time. E necesar ca el să vină aici la timp.* 2) Subjunctive II - *If I were you. Să fiu în locul dumitale... If I had had time yesterday... Să fi avut timp ieri...* 3) It substitutes the infinitive in Romanian: *They promised to help him. Ei au promis să-l ajute. To believe me capable of something like that! Să mă creadă capabil de aşa ceva!* 4) It is used in combinations like: *Let's sit and talk. Sa şedem şi să vorbim. He will come in time.* 5) After modal verbs: *Even a child could understand. Şi un copil putea să înțeleagă.* 6) *Future tense: What shall I do? Ce să fac? El are să vină la timp (colloquial);* 7) To express supposition, including the meanings of suppositional mood: *Might he have been here? Să fi fost el aici? Could I have lost it on my way home? Să-l fi pierdut în drum spre casă? I insist (order) that he should be present. Eu insist (ordon) ca el să fie prezent. It is necessary that he should be here. E necesar ca el să fie aici*. [Ibidem, p.11-15, 2008] Another example of polyfunctional polysemy and homonymy is the lexeme ***should***. 1. Should+infinitive in the secondary clause of the type *(it) is recommended (suggested,* etc.) that..., in object clauses after modally charged verbs like *to recommend, to suggest, to demand;* in subject clauses, etc. *Should* in this case is used in the suppositional mood (which is synonymous to subjunctive I in the second meaning): *The best thing the commission can do is to recommend that the Geneva conference should begin again with renewed energy*. 2. The conditional clause with should + infinitive: *Should the U.N. fail to produce an early settlement, are we then to wash our hands of the whole matter?* 3. Future in the past, 1st person: *I promised that I should come home in time.* 4. The modal should in various meanings. Obligation: *He said that she should be there*. Emotional emphatic function; attitude towards the event, etc.*: It is strange that he should be there*. [Ibidem, p.68-74, 2008] While translating from one language into another we have to remember the connotation and denotation of the given words or expressions, their grammatical contents, the importance of prosody in the realization of their lexical, lexical-

grammatical and grammatical categorial meanings. Important is the rendering of modality (phonological, lexical, grammatical, stylistic and prosodic) both in the spoken and written language, etc. Translation is a science, skill and an art.

References:

1. Akhmanova O., Melenciuc D. The Principles of Linguistic Confrontation. - Moscow: MSU, 1977.
2. Benveniste E. Problèmes de linguistique générale. - Paris, 1966.
3. Benveniste E. Problems in General Linguistics. - University of Miami Press, Florida, 1971.
4. Бенвенист Э. Общая лингвистика. - Москва, 1974.
5. Mednicova E. Translation as an Aspect of Foreign Language Studies. - Moscow: MSU, 1976.
6. Melenciuc D. Comparativistics. - Chişinău: CEP USM, 2003.
7. Melenciuc D. Comparative Grammar. Suport de curs (masterat). - Chişinău: CEP USM. 2008.

Prezentat la 06.08.2012

UTILIZAREA PROTOCOLURILOR VERBALIZĂRII CONCOMITENTE PENTRU STUDIEREA TRADUCERII CA PROCES: aspecte metodologice

Elena GHEORGHIȚĂ
Universitatea de Stat din Moldova

Recent, în studiul traducerii au loc schimbări considerabile: atitudinile prescriptive şi, uneori, anecdotice treptat sunt înlocuite cu poziții mai descriptive şi ştiințifice. Drept una dintre consecințele acestei schimbări de interes a fost sporirea numărului de studii empirice privind traducerea ca process. Se consideră că ceea ce se petrece în mintea traducatorului, în comparație cu ceea ce spun savanții că ar avea loc, este cel puțin la fel de important pentru intelegerea traducerii ca proces, precum este analiza produsului final – a textului tradus, în comparație cu textul-sursă. Din mai multe motive, pe care le vom evoca în continuare, textul tradus reprezintă o imagine incompletă şi adesea incorectă a procesului de traducere, ascunzând atât strategiile bune, cât şi eventualele probleme.
Cuvinte-cheie: *protocolul verbalizării concomitente, traducerea ca proces, teoria traducerii, metoda de desfăşurare a studiului, tehnică.*

THINK ALOUD PROTOCOLS IN THE STUDY OF TRANSLATION AS PROCESS: methodological aspects
The history and theory of translation know different approaches to the analysis of problems, strategies and methods in the field. Recently we observe significant changes in attitude as prescriptive approaches are replaced step by step by the descriptive ones, which respond to the long-standing tendency to make the translation a true science. One consequence of this change of interest is seen in the growing number of empirical studies on translation as a process, because, before an act of communication and textual operation, the translation is an activity concrete subject, that motivates us to ask us about the mental process that triggers the brain of the translator or interpreter at the time of translation.
Keywords: *think aloud protocol, translation as process, translation studies, methodology, technique.*

Recent, în studiul traducerii au loc schimbări considerabile: atitudinile prescriptive şi, uneori, anecdotice treptat sunt înlocuite cu poziții mai descriptive şi ştiințifice. Drept una dintre consecințele acestei schimbări de interes a fost sporirea numărului de studii empirice privind traducerea ca process. Se consideră că ceea ce se petrece în mintea traducatorului, în comparație cu ceea ce spun savanții că ar avea loc, este cel puțin la fel de important pentru intelegerea traducerii ca proces, precum este analiza produsului final – a textului tradus, în comparație cu textul-sursă. Din mai multe motive, pe care le vom evoca în continuare, textul tradus reprezintă o imagine incompletă şi adesea incorectă a procesului de traducere, ascunzând atât strategiile bune, cât şi eventualele probleme.

Întrucât nu este posibil să scrutăm mintea omului aflat în proces de lucru, s-au întreprins un şir de încercări de a evalua mintea traducătorului *în mod indirect.* Una dintre modalități, devenite tot mai populare în studiul traducerii, este ca traducătorul să verbalizeze procesele mintale în timp real, concomitent cu executarea traducerii. Această metodă de colectare a datelor, cunoscută sub denumirea «thinking aloud» (gândire verbalizată), nu este o noutate pentru cei care lucrează în domeniul psihologiei şi al stiințelor cognitive. Cu toate acestea, metoda se utilizează în studiul traducerii de foarte puțin timp, implicațiile sale concrete sunt încă relativ slab studiate, iar metodologia cercetarii cu utilizarea acestei tehnici nu este prea riguroasă.

Scopul acestui articol este de a prezenta aspectul metodologic al studiului traducerii ca proces. În primul rând, se face o trecere în revistă a literaturii despre experimentele bazate pe utilizarea protocolurilor verbalizării concomitente[1] pentru studierea traducerii ca proces, oferind, astfel, cititorului un rezumat al realizărilor, perspectivelor şi limitelor cercetărilor existente. În baza acestor informații vom prezenta şi date referitoare la experimentul nostru, al cărui scop a fost, în primul rând, soluționarea problemelor controversate de ordin metodologic privind această procedură de colectare şi analiză a datelor. Cu toate că rezultatele raportate pot fi considerate doar preliminare şi nicidecum conclusive, acest experiment a avut menirea de a avansa în ceea ce priveşte stabilirea unei metodologii mai riguroase de cercetare cu ajutorul protocolurilor de verbalizare concomitentă, precum şi de a contribui la reflectarea continuă asupra naturii studierii traducerii ca proces.

[1] În engleză – *think aloud protocol*

Cadrul teoretic al experimentelor cu utilizarea protocolurilor de verbalizare concomitentă este prezentat pertinent în lucrarea semnată de Ericsson şi Simon (în special, 1993 (1984)). Conform modelului propus de autori, informația se depozitează în diferite zone ale memoriei, cu acces şi capacitate de stocare diferite. Memoria de scurtă durată este usor accesibilă şi are o capacitate de stocare extrem de limitată. Memoria de lungă durată, însă, se accesează mai greu şi are capacități de stocare mai mari. Doar informația din memoria de scurtă durată, adică stari cognitive statice şi conştientizate şi nu procese cognitive dinamice şi neconştientizate, poate fi accesată şi raportată în mod direct. Această distincție este foarte importantă, pentru că atât procesele cognitive, cât şi informația cu care nu se lucrează într-un moment anume, nu pot fi raportate. Cercetătorul face presupuneri în legătură cu acestea în baza verbalizărilor. O altă prezumpție a acestui model este faptul că în cazul informațiilor codificate în mod verbal, care pot fi raportate în acelaşi mod ca şi informațiile cu care se lucrează, verbalizarea nu încurcă proceselor cognitive. Verbalizarea concomitentă doar reduce performanța. Implicațiile acestui model sunt multiple, însă în cadrul prezentului articol ne vom opri asupra celor ce sunt legate nemijlocit de scopul nostru.

Se poate spune că numai verbalizarea *concomitentă* a gândurilor reflectă exhaustiv stările mintale ale unui subiect ce indeplineşte o sarcină relativ de lungă durată («pentru a cărei finisare este nevoie de mai mult de 10 secunde», în opinia lui Ericsson şi Simon). După terminarea acestor însărcinări de lungă durată, unele informații sunt trecute în memoria de lungă durată, iar în cea de scurtă durată rămân indicii, care vor permite extragerea ulterioară a informațiilor. În aceste cazuri, verbalizarea *post hoc* s-a dovedit a fi dificilă şi adesea incompletă (Ericsson şi Simon, 1993 (1984): xvi). Mai mult ca atât, în aceste circumstanțe ar fi problematic să excludem posibilitatea faptului că subiectul îşi interpretează propriile procese de gândire sau chiar generează altele noi în locul celor obişnuite. În al doilea rând, pentru ca rapoartele, totuşi, să reflecte stările mintale fără distorsionări, este important ca subiectul să nu creadă că este parte a unei interacțiuni sociale: deşi, este, în mod evident, o situație mai naturală, conversația implică prelucrarea gândurilor, pentru a le conforma unor norme sociale, ceea ce ar putea altera semnificativ informațiile implicate.

În al treilea rând, practica şi experiența ar putea afecta procesarea informației în memoria de scurtă durată, astfel încât subiecții vor verbaliza mai puține stări mintale. Acest proces, cunoscut ca „automatizare", este explicat de Ericsson şi Simon (1993 (1984): 127) în felul urmator: „…înainte de apariția supraînvățării[2], procesele trebuie să fie interpretate şi este nevoie de feed-back substanțial de la etapele intermediare de procesare din memoria de scurtă durată. Atunci când are loc supraînvățarea, aceste procese se unesc, au loc mai puține verificări şi mai puțină informație se stochează în memoria de scurtă durată la etape intermediare de executare a unei sarcini".

Astfel, procesele automatizate sunt mai rapide şi mai eficiente decât cele care se află sub control conştient. Cu toate acestea, ele de asemenea sunt mai puțin flexibile şi mai greu de modificat în caz de necesitate. Acest model ia în considerație efectele personalității şi ale istoriei personale asupra datelor, colectate cu ajutorul protocolurilor de verbalizare concomitentă. Cantitatea de informații relevante, aflate în memoria de lungă durată, nu poate fi controlată aşa cum s-ar cere într-o situație experimentală. Nu este posibil să controlăm nici cantitatea de cunoştințe raportate în comparație cu performanțele realizate. Cu alte cuvinte, există diferențe de ordin individual în ceea ce priveşte cunoştințele şi capacitatea de a verbaliza gândurile, ceea ce ar putea afecta grav calitatea datelor obținute. Evident, problema aici ține mai mult de obiectul de studiu şi nu de metodologie: există diferențe de ordin individual şi cercetătorul nu trebuie să le ascundă. Cu toate acestea, este bine să încercăm să limităm cât de mult posibil efectele diferențelor de ordin individual şi să ținem cont de ele în timpul analizei pentru a obține date mai credibile şi mai usor generalizabile.

Considerând traducerea drept un proces de soluționare a problemei, unii savanți au înaintat ideea că ar fi posibil de studiat cu ajutorul metodei de verbalizare concomitentă şi chiar au organizat experimente pentru a testa această ipoteză. Interesele şi cunostințele diferite ale celor implicați în aceste experimente au dus la apariția unui număr mare de abordări, pe care le vom descrie pe scurt. În cele ce urmează vom examina realizările din ultimele două decenii.

Majoritatea studiilor de la etapele inițiale s-au desfăşurat cu participarea celor care studiau o limbă străină sau a traducătorilor stagiari. Acest lucru se datorează mai mult disponibilității subiecților şi intereselor de ordin pedagogic ale organizatorilor de experimente. Cu toate acestea, a fost înaintată ipoteza precum că verba-

[2] În engleză – *overlearning*

lizarea profesioniştilor e mai puțin informativă decât cea a neprofesioniştilor, pentru că primii procesează informația în mod automatizat.

Conceptul *strategie de traducere* fiind foarte controversat în lingvistică, vom menționa doar faptul că cercetătorii, ale căror lucrări au fost studiate sau care au evitat o discuție terminologică şi au utilizat termenul într-un sens general, fie au susținut definiția dată de Loescher (care, la rândul său, a adaptat definiția lui Farch şi Kasper, 1983), conform căreia o strategie de traducere este o procedură potențial conştientă de soluționare a unei probleme, cu care se confruntă individul atunci când traduce un fragment de text dintr-o limbă în alta" (Loscher, 1991: 76)

Însuşi Loscher (1986 şi 1991) a prezentat un studiu destul de amplu, la care au participat 48 de persoane, vorbitoare de limbă germană, care studiau engleza. Participanții au produs 52 de traduceri în engleză sau germană. A fost solicitată o traducere orală a unui text scris, verbalizând totul concomitent. Nu s-a permis utilizarea dicționarelor pentru a asigura prezența a cât mai multor procese de soluționare a problemelor apărute în protocolurile de verbalizare concomitentă. Transcrierile fiecărei şedințe au fost analizate, ulterior fiind identificate un şir de „strategii de traducere".

În experimentul raportat de Krings (1986), 8 persoane, vorbitoare de limbă germană, care studiau franceza, au tradus un text în limba maternă sau din limba maternă. Aici, scopul a fost să fie identificate cu ajutorul protocolurilor de verbalizare concomitentă probleme şi strategii de traducere.

O clasificare mai complexă a strategiilor este propusă de Gerloff (1986: 252ff), care în lucrarea sa metodologică dedicată studiilor în baza protocolurilor de verbalizare concomitentă defineşte strategiile de procesare a textului ca orice comentariu metalingvistic sau metacognitiv, sau ca orice comportament de soluționare a problemelor apărute în timpul decodificării şi redării textului tradus. Autoarea identifică următoarele categorii: *identificarea problemei, analiza lingvistică, stocarea şi extragerea informației, căutarea generală şi selectarea, inferențe şi raționamente textuale, contextualizarea textului* şi *monitorizarea sarcinii.*

Abordând modalitățile de utilizare a strategiilor de căutare lexicală, Mondhal şi Jensen (1996) fac o deosebire între strategii de *producere* şi de *evaluare*. Strategiile de producere, sunt mai apoi divizate în strategii de *realizare a scopului* şi de *reducere* (acest subiect este discutat şi de Chesterman, 1998). Printre strategiile de realizare a scopului, care se caracterizează prin încercarea de a rămâne cât se poate de aproape de TS, se numără *asocierea spontană* şi *reformularea.* Din cadrul strategiilor de reducere, care vin să acopere anumite lacune, fac parte evitarea şi redarea nemarcată a elementelor marcate. Plus la aceasta, strategiile de evaluare includ, de exemplu, reflectarea privind caracterul adecvat şi acceptabilitatea echivalentului ales.

Seguinot (1996) raportează un alt studiu necomparativ, la care, de această dată, au participat 2 traducători profesionişti ce lucrau împreună asupra aceleiaşi sarcini. Presupunerea principală în acest caz consta în faptul că situația obişnuită (subiecții erau deprinşi să lucreze în echipă) ar spori gradul de validitate a experimentului din punctul de vedere al mediului în care se desfăşoară, fără a prejudicia valabilitatea rezultatelor obținute. În rezultatul acestui studiu au fost identificate 4 tipuri de strategii de traducere tipice pentru traducerea „profesionistă".

Niciunul din studiile descrise mai sus nu încearcă să compare în mod sistematic strategiile utilizate de două grupuri de subiecți. Cu toate acestea, stabilirea deosebirilor dintre profesionişti şi neprofesionişti (studenți sau oameni de rând) prezintă un interes deosebit pentru studiul traducerii ca proces. O modalitate de a cerceta această problemă a fost comparația realizării unei şi aceleiaşi sarcini de ambele grupuri.

În studiul raportat de Seguinot (1991) au fost traduse două texte similare de către studenți (la început şi la sfârşit de curs de traducere specializată). Vorbitorii nativi de engleză şi franceză au tradus două anunțuri din limba franceză în engleză. Cercetarea din nou era axată pe noțiunea de strategii, care de altfel sunt definite relativ vag. Autorul sugerează ideea că vorbitorii nativi de limbă engleză (precum şi studenții buni; din păcate, aceste două categorii nu sunt distinse clar), la traducere în limba maternă dau dovadă de strategii mai eficiente de monitorizare şi revizuire, lucrează mai mult la nivel de text, pe când cei care nu sunt vorbitori nativi par să se bazeze mai mult pe principii învățate şi pe procese de nivel lexical. Acest lucru posibil să constituie unul din motivele pentru industria de traducere de a adopta regula care permite traducerea doar în limba maternă.

Odată ce caracterul automat al procesării este perceput ca rezultatul experienței şi profesionalismului în executarea unei sarcini (Ericsson şi Simon, 1993 (1984)), nu este surprinzător faptul că cercetătorii au încercat să determine gradul de automatizare a performanței profesioniştilor în comparație cu neprofesioniştii. Pentru a face acest lucru, s-a analizat o anumită cantitate de material relevant din protocolurile experimentelor, în cadrul cărora subiecții au fost atât profesionişti, cât şi neprofesionişti. Ipoteza cea mai simplificată

(precum că profesioniştii verbalizează mai puţin decât neprofesioniştii) nu este susţinută de Jaaskelainen şi Tirkkonen-Condit (1991) şi de Jaaskelainen (1996 şi 1997), care fac deosebire dintre situaţia de rutină şi una neobişnuită. În situaţia de rutină profesioniştii într-adevar verbalizează mai puţin decât non-profesioniştii, pe când, dacă situaţia nu este una obişnuită, verbalizarea nu va fi în mod obligatoriu redusă. Mai mult ca atât, natura verbalizării la fel tinde să difere. Autorii oferă următoarea explicaţie: pe când unele procese devin automatizate, se evocă în mod conştient alte procese, adică traducătorul devine conştient de alte tipuri de probleme (Jaaskelainen and Tirkkonen-Condit, 1991: 105).

Această concluzie este susţinută de stabilirea faptului că semiprofesioniştii (traducătorii începători) dau dovadă de o procesare mai detaliată decât profesioniştii şi neprofesioniştii (Jaaskelainen: 1997). Acest lucru poate fi cauzat de faptul că sunt conştienţi de problemele cu care se confruntă, însă nu şi-au automatizat încă strategiile necesare de soluţionare a problemelor. În mod egal, se presupune că profesioniştii ştiu mai bine să recunoască necesitatea de a recurge la procese neautomatizate, controlate (adică, recunoaşterea problemei), decât neprofesioniştii. Procesele automatuzate, după cum am spus deja, sunt de regulă foarte eficiente, însă puţin flexibile. Deci, există pericolul (accentuat de Wills, 1994: 144) că problemele vor fi formate în anumite structuri, care par să ofere o soluţie. Un exemplu tipic al acestui pericol ar fi dificultatea cu care se confruntă neprofesioniştii în eliminarea asocierilor lexicale automatizate (Ivanova, 1998: 102), sau falşii amici ai traducătorului, proces care necesită un control sporit.

O descriere a procesului de traducere sub un alt aspect are loc în cadrul evaluărilor (autoevaluare, evaluarea sarcinii, textului sursă, textului ţintă) verbalizate de subiecţi. După Tirkkonen-Condit (1997: 83), există diferenţe de ordin cantitativ şi calitativ între profesionişti şi neprofesionişti în această privinţă, datorită faptului că gradul de conştientizare a motivării propriei performanţe şi explicarea acesteia par să crească odată cu experienţa traducătorului.

După cum am menţionat, o problemă majoră a fost şi rămâne a fi lipsa unei paradigme de cercetare bine formate, ceea ce duce la o abordare mai puţin riguroasă a problemelor de ordin metodologic (organizarea cercetării, analiza datelor, raportul despre cercetarea efectuată) şi la o multitudine de studii, care îşi stabilesc propriile categorii într-un adevărat gol teoretic. Majoritatea descrierilor cercetărilor efectuate prezintă în mod sumar organizarea cercetării, iar rezultatele – într-o manieră anecdotică, nu oferă analiza statistică a datelor (uneori nu sunt disponibile nici datele înseşi) şi lasă neexplicate presupunerile teoretice principale. Astfel, cititorului îi este dificil să stabilească validitatea rezultatelor obţinute. În afară de aceasta, înseşi studiile desfăşurate par să fie organizate într-un mod mai puţin riguros.

O altă problemă constă în faptul că majoritatea studiilor examinate se bazează excesiv pe comparaţia performanţelor profesioniştilor cu cele ale semiprofesioniştilor şi/sau ale neprofesioniştilor. Este o modalitate foarte controversată de a-şi organiza studiul, care totuşi este poziţionată ca una normală, fără discuţii suplimentare. Chiar dacă era să existe o metodă necontroversată de a determină ceea ce este profesionalism (iar noi nu o avem, folosirea anilor de experienţă şi a certificărilor oficiale în calitate de unităţi de măsură soluţionează problema doar parţial), noi totuşi oricum trebuia să luăm în considerare diferenţele individuale în abilităţi sau dispoziţia de a verbaliza, interesele, gradul de implicare în sarcină, efectele variabile ale condiţiilor în care se desfăşoară experimentul şi multe altele. Această preocupare este impărtăşită şi de Krings (1987: 167), care consideră că diferenţele de ordin individual dintre subiecţi în ceea ce priveşte dorinţa lor de a verbaliza procesele care au loc ar putea fi mai mari decât consideră Ericsson şi Simon.

Este necesar să menţionăm încă o problemă metodologică generală în ceea ce priveşte utilizarea protocolurilor de verbalizare concomitentă în studierea traducerii ca proces. Ca o metodă de colectare a datelor în ştiinţe cognitive, protocolurile de verbalizare concomitentă sunt recunoscute valabile doar în cazul în care au fost colectate cu respectarea condiţiilor foarte riguroase. Atunci când protocolurile de verbalizare concomitentă se utilizează în studierea traducerii, condiţiile deseori sunt relaxate. Cu toate că acest lucru parţial se datorează necesităţii justificate de a păstra validitatea mediului, această tendinţă trebuie să fie verificată, pentru că poate duce la invalidarea rezultatelor obţinute. Două exemple vor ilustra această idee.

- Conform opiniei lui Ericsson şi Simon (1993 (1984)), interacţiunea socială în timpul verbalizării trebuie să fie evitată cu orice preţ, pentru că necesitatea de a comunica într-un mod structurat probabil nu va permite desfăşurarea sarcinii în mod necontrolat şi neprevizibil. Cu toate acestea, untr-un şir de studii s-a lucrat cu protocoluri de verbalizare concomitentă *dialogice* (Seguinot 1996, Kussmaul 1991) – o contrazicere în termeni – şi s-a spus că au aceeaşi valoare empirică ca şi protocolurile *monologice*.

- S-a spus (Farch şi Kasper (1987: 15) că introspecția concomitentă, în condiții de verbalizare concomitentă, verbalizare a gândurilor sau de verbalizare a anumitor procese cognitive, presupune că modalitatea de a utiliza limba nu este productivă prin excelență. Acest lucru se întâmplă din cauza că două sarcini concomitente de acelaşi tip pot să interacționeze într-un mod, care este încă imprevizibil la stadiul curent al cercetărilor. Cu toate acestea, un studiu important, desfăşurat de Loscher (1991), solicită ca subiecții să verbalizeze procesul de traducere a unui text scris (fără notarea rezultatului).

Studiul care va fi descris în continuare se află încă la etapa incipientă: analiza datelor colectate abia a început şi rezultate concludente încă nu sunt disponibile. Prezentul articol, după cum s-a spus deja, ține mai mult de aspecte metodologice ale elaborării studiului şi organizării experimentului. După descrierea scopurilor studiului şi a problemelor abordate, vom discuta metodologia adoptată şi vom accentua un şir de sugestii în legatură cu organizarea eperimentului.

Pentru moment, a fost lansată următoarea ipoteză: dacă vom putea deduce algoritmul procesului de traducere, efectuată de subiectul uman, vom putea elabora produse software, care vor fi susceptibile să efectueze traducerea textelor foarte specializate, fără a fi necesară post-editarea, acordând cea mai mare atenție unităților, caracterului automatizat al procesării şi factorilor afectivi.

În studiu au participat 5 studenți din ultimul an de studii de la Ciclul I şi din primul an de studii de la Ciclul II.

Inițial, participanții au fost aleşi în mod aleatoriu, cu respectarea doar a condiției să fie neprofesionişti şi să se simtă în stare să traducă un text la subiectul propus. Subiecții au fost rugați să traducă o rețetă şi să verbalizeze tot ce fac. Textele rețetelor au fost preluate de pe bloguri culinare în limbile rusă, engleză şi română. Studenților li s-a permis să aleagă limba din care să traducă şi spre care să traducă. A fost surprinzător faptul că mulți dintre ei au decis să traducă spre engleză. Conversația a fost înregistrată şi ulterior transcrisă. Fiecare şedință a durat aproximativ 60 de minute, dintre care 40 de minute – pentru pregătirea subiectului şi explicații.

După primele şedințe am decis să suspendăm experimentul şi să revenim la metodologie. Motivele au fost urmatoarele. În primul rând, studenților le-a fost foarte greu să treacă peste ideea că nu sunt testați, ci doar participă la un experiment. Era, de asemenea, destul de dificil să-i faci să vorbească tot timpul cât traduceau. Astfel, experiența studiilor precedente se arată controversată. Este adevărat, studenții sunt foarte disponibili în calitate de subiecți, însă etapa de pregătire a experimentului, de explicare a sarcinii poate dura până la o oră. Cel mai dificil este să-i convingi că nu este un test şi profesorul nu va afla despre rezultate, iar organizatorul experimentului nu va încerca să obțină pe ascuns datele lor personale. Dacă folosirea studenților în calitate de subiecți este dictată de obiectivele studiului, este bine să accentuați faptul că nu le testați şi că nu vă interesează produsul final, ci procesul prin care se ajunge la acest produs.

Un alt aspect important este faptul că metoda verbalizării concomitente a fost împrumutată de la psihologie. Pentru scopurile urmărite de psihologi este intr-adevăr important ca observatorul să nu vorbească cu subiectul şi să-l lase să verbalizeze tot ce are de verbalizat. Din punctul nostru de vedere, studierea procesului de traducere presupune puțin altceva. Comunicarea dialogică nu trebuie exclusă, însă în nici un caz aceasta nu trebuie să deranjeze. La etapa inițială, mai ales dacă se lucrează cu studenții, este bine de susținut participantul cu scurte fraze pozitive de genul: „Te descurci de minune!"

Cu toate că unii cercetători, la ale căror lucrări ne-am referit, susțin că profesioniştii tind să verbalizeze mai puțin decât neprofesioniştii, noi putem şi ar trebui să-i folosim în calitate de subiecți. Însă, textele care li se propun nu trebuie să fie luate din domeniul din care aceste persoane obişnuiesc să traducă. În cazul profesioniştilor nu va exista bariera psihologică a sentimentului de a fi testat, iar faza de pregătire va dura mai puțin, după cum au arătat experimentele neoficiale cu participarea colegilor autorului.

Experiența de asemenea a arătat ca textul propus pentru experimente de verbalizare concomitentă trebuie să fie scurte: până la o pagină convențională, ceea ce constituie 1800 de caractere. Accentuăm că se studiază procesul şi nu produsul.

După cum am spus, rezultatele finale ale studiului inițiat încă nu sunt disponibile. Scopul prezentului articol a fost discutarea unor aspecte metodologice legate de utilizarea protocolurilor de verbalizare concomitentă în studierea traducerii ca proces. Aceasta metodologie s-a dovedit a fi un cadru de cercetare foarte promițător pentru studierea aspectelor cognitive ale traducerii, un domeniu care până nu demult putea fi abordat doar în mod speculativ. Pe parcursul ultimilor câțiva ani în acest sector s-au investit eforturi semnificative,

care au dus la o cantitate mare de informații valoroase despre factorii cognitivi şi afectivi ai procesului de traducere. La această etapă timpurie de cercetare, datele se utilizează intr-un mod aproape neoficial, ca o sursă de sugestii şi exemple în legătură cu comportamentul traducătorilor: strategiile utilizate, implicarea afectivă, unități de analiză, evaluări, maxime de traducere etc. Scopul acestor activități era, evident, de a stabili caracteristicile unui proces de traducere reuşit şi elementele principale ale acestuia. Tocmai din acest motiv atenția cercetătorilor a fost îndreptată spre comparația celor care fac traduceri „bune" şi „slabe", presupunând că există o legătură între calitatea produsului şi anumite trăsături ale procesului.

Această abordare nu este inerent greşită. Cu toate acestea, după ce s-a acumulat o cantitate mare de studii empirice privind traducerea şi s-au făcut un sir de ipoteze neformale, considerăm că a venit timpul ca cercetătorii să inițieze o sistematizare a metodologiei utilizate. Cu alte cuvinte, a venit timpul să fie verificată validitatea acestor ipoteze neformale prin intermediul unor experimente mai bine controlate şi al unei analize mai riguroase a datelor.

În Republica Moldova nu există condiții pentru realizarea corectă a experimentului propus. Traducătorii începători, care îşi fac studiile în Republica Moldova, sunt formați prin filiera lingvistică, adesea obținând cunoştințe bune de limbă străină doar la facultate. Meseria propriu-zisă se învață deja după începerea activității. Lipsa de cunoştințe temeinice de limbă străină, necunoaşterea specificului meseriei şi a abordării textului în contextul efectuării traducerii acestuia duce în cel mai bun caz la lungirea nejustificată a perioadei de pregătire a experimentului. Din cei peste 80 de studenți doar de la USM am reuşit să selectăm doar 7. Însă, protocolurile de verbalizare concomitentă a activității de traducere s-au dovedit a fi inutilizabile, pentru că studenții nu reuşeau să se concentreze la traducerea propriu-zisă, adresând observatorului multiple întrebări pentru clarificarea sarcinii şi chiar încercând să se asigure că, de fapt, nu e un test pentru notă. Multiplele încercări de a contacta traducătorii începători s-au soldat cu eşec. Piața de traduceri în Republica Moldova, comparativ cu România, este mică. Numărul traducătorilor este la fel mic. În municipiul Chişinău există doar două birouri de traduceri, care lucrează nu doar cu acte de stare civilă. Traducătorii titulari deja nu sunt începători, iar cine dintre colaboratorii netitulari aparține acestei categorii este imposibil de stabilit.

Experimentul descris în prezenta lucrare constituie un pas în această direcție. Scopul inițierii acestuia a fost abordarea unui şir de probleme cu validitatea experimentului, identificate în cadrul studiilor discutate anterior. În afară de această necesitate evidentă de a adopta o metodologie de colectare a datelor mai riguroasă din punct de vedere ştiințific, pentru a realiza progrese în studierea traducerii ca proces ar fi necesară o clasificare relativ necontroversată a indicatorilor de proces. O atare clasificare ar putea limita proliferarea distincțiilor de ordin terminologic ce se atestă în literatură şi să ofere cercetătorilor un instrument de analiză sistematică şi descriere a protocolurilor de verbalizare concomitentă. În prezent, acestea par a fi paşii necesari pentru ca disciplina să treacă peste această etapă incipienta, care a fost descrisă în articol.

Referințe:

1. Chesterman A. Communication strategies, learning strategies and translation strategies. - În: Ericsson K.A. and Simon H.A. 1993 (1984). Protocol analysis – Verbal reports as data. - Cambridge (MA): MIT Press. 1998.
2. Farch C. and Kasper G. From product to process – introspective methods în second language research. - În: Farch C. and Kasper G. (eds.) Introspection în second language research. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p.5-23.
3. Gerloff, P. Second language learners' reports on the interpretive process: Talk-aloud protocols of translation. - În: House J. and S. Blum-Kulka (eds). Interlingual and intercultural communication. - Tubingen: Gunter Narr., 1986, p.243-262.
4. Ivanova A. Educating the "language elite" – Teaching translation for translator trening. - În: Malmkj R.K. (ed). Translation and language teaching. - Manchester: St.Jerome, 1998, p.91-109.
5. Jaaskelainen R. Investigating translation strategies. – În: Tirkkonen-Condit S. (ed). Recent trends în empirical translation research. - Joensuu: University of Joensuu Faculty of Arts, 1993, p.99-120.
6. Jaaskelainen R. Tapping the process: An explorative study of the cognitive and affective factors involved în translating: Doctoral dissertation. - Joensuu: University of Joensuu Faculty of Arts, 1997.
7. Jaaskelainen R. and S. Tirkkonen-Condit Automatised processes în professional vs. non-professional translation: A think-aloud protocol study. – În: Tirkkonen-Condit S. (ed). Empirical research în translation and intercultural studies. - Tubingen: Gunter Narr., 1991, p.89-109.
8. Krings H.P. Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2). – În: House J and S. Blum-Kulka (eds). Interlingual and intercultural communication. - Tubingen: Gunter Narr., 1986, p.263-75.

9. Krings H.P. The use of introspective data în translation. – În: Farch C. and G. Kasper (eds) Introspection în second language research. - Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p.159-75.
10. Kussmaul P. Creativity în the translation process: Empirical approaches. - În van Leuven-Zwart K.M. and T. Naaijkens (eds). Translation studies, the state of the art. - Amsterdam: Rodopi, 1991, p.91-101.
11. Loscher W. Linguistic aspects of translation processes: Towards an analysis of translation performance. - În: House J. and S. Blum-Kulka (eds.). Interlingual and intercultural communication. - Tubingen: Gunter Narr., 1986, p.277-92.
12. Loscher W. Translation performance, translation process, and translation strategies. - Tubingen: Gunter Narr., 1991.
13. Loscher W. A psycholinguistic analysis of translation processes // Meta, 1996, 41, 1: 26–32.
14. Mondahl M. and K.A. Jensen. Lexical search strategies în translation // Meta, 1996, 41, 1: 97– 112.
15. Seguinot C. A study of student translation strategies. – În: Tirkkonen-Condit S. (ed). Empirical research în translation and intercultural studies. - Tubingen: Gunter Narr., 1991, p.79-88.
16. Seguinot C. Some thoughts about think-aloud protocols // Target, 1996, 8, 1: 75–95.
17. Wills W. A framework for decision-making în translation // Target, 1994, 6, 2: 131–50.

Prezentat la 13.12.2012

EPONIME MITOLOGICE ÎN TERMINOLOGIA FILOLOGICĂ

Adela MANOLII
Universitatea de Stat din Moldova

Eponimele se atestă frecvent în terminologia universală, în general, şi în cea românească, în particular, întâlnindu-se, practic, în toate ramurile şi în toate domeniile ştiinţifice. În prezentul articol se relatează doar despre eponimele de origine greacă care au contribuit la apariţia unor lexeme noi în terminologia linvistică şi literară.
***Cuvinte-cheie**: termen, eponim, eponime mitologice, terminologie, terminologie lingvistică, mitologie.*

MYTHOLOGICAL EPONYMS IN PHILOLOGICAL TERMINOLOGY
Eponyms are frequently encountered in the universal terminology in general and in the Romanian in particular. Practically they are used in all branches and fields of sciences. The paper deals with eponyms of the Greek origin which have contributed to the appearance of new lexemes in linguistics and literary terminology.
***Keywords**: term, eponym, mythological eponyms, terminology, linguistic terminology, mythology.*

Eponimele sunt termeni comuni care provin de la nume prorpii (nume de persoane, personaje literare, mitologice, locuri geografice etc.), desemnând, de fapt, o altă entitate decât cea pe care au numit-o iniţial.

Termenul *eponim*, preluat în română din limba franceză, îşi are, de fapt, originea în grecescul *επώνυμος* „cel care dă numele". Consultând diverse dicţionare, am selectat sensurile cuvântului *eponim*: magistrat care, în cetăţile Greciei antice şi în vechea Romă, dădea numele său anului (mai ales, primul dintre cei nouă arhonţi ai Atenei antice sau dintre cei doi consuli ai Romei); zeitatea, persoana reală sau legendară, eroul care dă numele său unui loc, unui oraş, unei regiuni etc.; staţiunea arheologică unde a fost cercetată pentru prima dată o cultură materială şi care, ca urmare, a dat numele culturii; (în terminologia medicală) noţiunea, boala, sindromul, structura, metoda etc. ce poartă numele persoanei care, pentru prima dată, a descoperit unul dintre aceste fenomene; numele propriu devenit nume comun; substantivul comun care îşi are sursa într-un nume propriu. Definiţia este cât se poate de clară: este vorba de personaje ale căror nume proprii ajung să desemneze altceva (oraşul Atena, de exemplu, a luat numele zeiţei Atena) sau care au căpătat valori comune şi servesc la desemnarea unor clase de obiecte: *atlas*, *algoritm*, *badminton*, *cadran*, *watt* etc.

Fenomenul eponimic se atestă frecvent în terminologia universală, în general, şi în cea românească, în particular, eponimele întâlnindu-se, practic, în toate ramurile şi în toate domeniile ştiinţifice, servind drept sursă etimologică de nume comune, a diferitelor derivate ale acestora incluse în termeni sintagmatici [1, p.3].

Se pare că cele mai multe eponime se atestă totuşi în terminologia medicală, fiind scrise şi un şir de dicţionare care descriu eponimele din acest domeniu, printre care: Горбач Н.И., Гурленя А.М. *Эпонимический словарь в невропатологии*, 1983; Блейхер В.М. *Эпонимические термины в психиатрии, психотерапии и медицинской психологии*, 1984; Топоров Г.Н. *Эпонимические термины в клинической анатомии человека*, 1988; Самусев Р.П., Гончаров Н.И. *Эпонимы в морфологии*, 1989 ş.a.

Fiind interesaţi de filologie, ne-am propus să analizăm în prezentul articol doar eponimele de origine greacă care au contribuit la apariţia unor lexeme noi în terminologia lingvistică şi literară, mai ales că un studiu similar nu este cunoscut deocamdată.

În terminologia lingvistică *eponim* este folosit cu trei înţelesuri: în primul rând, cel indicat de definiţia oferită de dicţionare, apoi termenul mai este folosit pentru a desemna numele proprii devenite nume comune, dar şi substantivele comune care îşi au sursa în nume proprii. Considerăm că ar fi bine ca noile ediţii ale dicţionarelor să completeze definiţia, consacrând uzul actual.

În general, termenii noi îşi au sursa în patronime (*algoritm*, *diesel*), prenume (*felix*, *oscar*), nume mitologice (*atlas*, *eolian*), nume de personaje literare (*tartuffe*, *don juan*), nume de ţări, provincii, localităţi, cartiere, planete (*damasc*, *şampanie*, *uraniu*) [2]. În prezentul articol ne vom referi însă doar la numele-sursă de origine mitologică, numite de noi *eponime mitologice*.

Ne-am propus spre analiză câteva eponime mitologice atestate în terminologia filologică românească, în scopul de a le scoate în evidenţă şi de a le face cunoscute cititorului.

- Instituția culturală care îi reunește pe cei mai de seamă savanți și artiști se numește astăzi ***academie***, termen care are la bază grecescul ακαδημία, format de la numele eroului atenian Academos (Ἀκάδημος). Acest erou le-a dezvăluit fiilor lui Tindar, Castor și Pollux, frații Elenei, locul unde Teseu o ascunsese pe frumoasa lor soră, răpită și dusă din Sparta la Afidna [3, p.23]. Locul unde a fost înmormântat Academos era înconjurat de o pădure sacră, iar Platon a întemeiat aici o şcoala de filosofie, care, la rândul său, a preluat numele eroului. Spartanii l-au venerat mereu pe acest erou pentru informația oferită și nu intrau niciodată pe teritoriul Academiei în timpul incursiunilor lor în Atica.

Substantivul *academie* denumește astăzi și societatea de învățați, de literați, de artiști etc. creată pentru dezvoltarea științelor și a artelor, precum și școala de învățământ superior [4, p.4]. Termenul este productiv în română, contribuind la formarea derivatelor: *academic*, *academician*, *academism*, *academist*. Este frecvent utilizată și expresia *stil academic*, avându-se în vedere un stil corect și elegant.

- Adjectivul ***apolinic*** denumește arta orientată spre ordine și măsură, destinată unei contemplări senine, detașate. Termenul *apolinic* a fost folosit și de Nietzsche, prin care înțelegea o atitudine meditativ-teoretică, bazată pe ordine, armonie, echilibru și măsură; claritate în gândire. Se atestă și în îmbinarea *armonie apolinică*. Așadar, termenul provine de la numele lui Apollo (Apolo), zeul soarelui, protectorul poeziei, muzicii și al artelor. Era fiul lui Zeus și al Latonei și fratele geamăn al zeiței Artemis. Avea darul profeției, fiind considerat și patronul oracolelor și ocrotitorul orașelor [1, p.12]. În Grecia, cultul lui Apollo a prevalat asupra cultelor celorlalte divinități, având o importanță majoră pentru dezvoltarea culturii grecești, pentru că reflecta cele mai limpezi și mai „solare” aspecte ale acesteia. În mitologia greacă, Apollo personifică sufletul rațional, figura sa opunându-se acelor personaje și aspecte ale mitului care, dimpotrivă, reprezintă pasiunile și instinctele animalice [3, p.85].

- Substantivul ***aristarh*** denumește un critic erudit, sever, dar cu dreptate și provine de la numele lui Aristarh din Samothrace, critic și filolog grec, gramatician alexandrin [1, p.14]. Aristarh a fost urmașul lui Aristofan la conducerea Bibliotecii din Alexandria și era considerat prototipul criticului sever, dar cu dreptate. Opera sa este foarte vastă (peste 800 de titluri) și variată (a scris ediții critice, comentarii ale operelor autorilor antici, tratate de morfologie și sintaxă) [5, p.73].

- ***Batologie*** este numit fenomenul repetării inutile și plictisitoare a unor cuvinte sau fraze care au fost spuse deja [1, p.20] și are la bază numele lui Batos (Βάττος „cel cu limba legată”), rege din Cirene, care, fiind bâlbâit, repeta adesea același cuvânt. Miturile spun că Batos, fiind păstorul lui Neleu, a fost martor la furtul unei turme a lui Apollo de către Hermes, care a cumpărat tăcerea păstorului dăruindu-i una dintre cele mai frumoase vaci. Batos însă nu s-a ținut de cuvânt, divulgând secretul în schimbul a doi bani (Hermes l-a pus la încercare, schimbându-și înfățișarea). Astfel, Batos a fost transformat în stană de piatră, aceasta permițând identificarea metalelor prețioase cu care intră în contact [3, p.136].

- Substantivul ***liceu*** denumește astăzi ciclul de învățământ, superior celui gimnazial. La grecii antici însă λύκειο era unul dintre cele trei gimnazii ale cetății, numit astfel pentru că se afla în apropierea faimosului templu dedicat lui Apollo (Likeios era epitet atribuit zeului Apollo, având semnificație neclară: se credea că derivă din grecescul λύκος „lup”, însemnând „cel ce omoară lupii”, sau din λύκη „lumină”, având semnificația de „aducător de lumină” [3, p.501]). În acest liceu de la marginea orașului Atena a predat Aristotel filosofia, plimbându-se împreună cu elevii săi prin parcul special amenajat (λύκειο mai era numit și un vechi loc de plimbare în Atena [1, p.82]).

- ***Satiră*** este numită scrierea „în versuri sau în proză în care sunt criticate defecte morale ale oamenilor sau aspecte negative ale societății, cu intenții moralizatoare” [4, p.947]. La grecii antici și la romani astfel era numită piesa de teatru în care personajele principale erau *satiri*, adică ființe cu cap de om, acoperit cu păr, cu coarne, coadă și picioare de țap sau de cal, prin care anticii personificau instinctele brutale. În mitologia greacă Satyros (Σάτυρος) reprezenta divinitatea pădurilor și a câmpiilor, fiind pe jumătate om, pe jumătate țap și făcea parte din cortegiul lui Dionisos. Satirilor le este caracteristică predilecția pentru vin și pentru toate plăcerile senzuale, reliefată în iconografie prin prezența unor atribute, precum ciorchinii de struguri, tirsul și diverse recipiente de băut [3, p.739]. De la numele acestei divinități s-a format eponimul *satir*; acesta, la rândul său, a contribuit la formarea derivatelor: *a satira, satiră, satiric, a satiriza, satirizare*.

În română, prin extensie, termenul *satiră* denumește și scrierea, opera cinematografică, discursul etc. cu carcater biciuitor, mușcător [1, p.142].

Am constatat că cele mai multe eponime din terminologia literară ţin de versificaţie, denumind anumite tipuri de versuri, strofe sau chiar de poezii. De exemplu:

- Adjectivul ***adonic*** este utilizat în expresia *vers adonic* şi denumeşte versul antic compus dintr-un dactil şi un spondeu sau un troheu, folosit în versificaţia greacă şi latină [4, p.14]. După dicţionarul lui Ion Pachia Tatomirescu, prin adonic (sau adoneu) se înţelege versul, dar şi ritmul, specific prozodiei antice, greco-latine, constând din cinci silabe, dintre care prima şi a patra sunt accentuate, îndeplinind totodată şi funcţia de „încheietor" de strofe safice [6]. Menţionăm că în poezia *Odă* în metru antic, de M.Eminescu, fiecare strofă safică se încheie cu un vers adonic: Singurătăţii; Ne-ndurătoare; Apele mării; Pasărea Phoenix? şi Mie redă-mă (v. ritm / strofă safică). Pentru prima dată, în româneşte, trimitere la adonicul vers se face de către M.Eminescu: „Descifrând a sale patimi şi amoru-i, cu nesaţiu / El ar frânge-n vers adonic limba lui ca şi Horaţiu..." (Scrisoarea V)

Termenul provine de la numele lui Adonis, tânăr nespus de frumos, născut din unirea incestuoasă dintre Ciniras, regele Ciprului, şi fiica sa, Smirna sau Mira (Ovidiu, *Metamorfoze*, 10). De acest tânăr s-au îndrăgostit două zeiţe: Afrodita şi Persefona, care au apelat la Zeus ca să le facă dreptate. Acesta a spus ca Adonis să fie jumătate de an cu Afrodita şi cealaltă jumătate cu Persefona. A murit în timpul unei vânători de mistreţi, iar din sângele lui a răsărit o floare frumoasă, anemona.

- Un alt tip de vers antic este cel ***alcaic***, format din cinci picioare, cu cezura după al doilea picior [4, p.25]. În literatura de specialitate se atestă şi îmbinarea *strofă alcaică*, adică strofă compusă din patru versuri: două alcaice, unul iambic şi unul coriambic [4, p.25]. Termenul „alcaic" are la bază numele lui Alceu (Ἀλκαίος) din Mytilene (Lesbos), care a trăit în secolul al VII-lea î.Hr. [1, p.8], fiul lui Perseu, tatăl lui Amfitrion şi străbunul lui Heracle, care, din acest motiv, era numit şi Alcide sau Alceu [3, p.53]. Alceu a fost un poet aristocrat şi luptător contra tiraniei, contemporan cu Safo, de care s-a îndrăgostit fără speranţă [1, p.9].
- De la numele oraşului Alexandria (întemeiat de către Alexandru cel Mare în anul 322 î.Hr.), vestit prin cea mai mare bibliotecă a lumii antice (peste 700.000 de volume), atestăm expresia *vers **alexandrin***, adică vers alcătuit din 12 silabe, cu cezura după silaba a şasea [1, p.9]. Adjectivul face parte şi din îmbinarea *poezie alexandrină*, care este, de fapt, o poezie de tip rafinat, erudit, adesea ezoteric, caracteristică epocii elenistice [4, p.27].
- Adjectivul ***anacreontic*** se referă la lucrarea compusă în maniera poeziei erotice de curte a poetului grec Anacreon [4, p.37], care a fost admirat pentru perfecţiunea liricii sale, a fost frecvent imitat, începând cu epoca elenistică. Poeziile sale se remarcau prin veselie, graţie şi delicateţe [1, p.11]. În literatura de specialitate se atestă acest termen în îmbinările *vers anacreontic* (vers cu structura metrică des întâlnită în poeziile lui Anacreon [4, p.37]) şi *poezie anacreontică*.
- ***Aristofanic*** este numit versul antic format dintr-un dactil şi un trohei [1, p.14] şi derivă de la numele lui Aristofan, celebru poet grec comic. În terminologia literară, de fapt, adjectivul *aristofanic* se referă la o lucrare în genul lui Aristofan, dar în calitate de substantiv masculin denumeşte tetrametrul anapestic, folosit adesea de Aristofan în comediile sale [dex online].

Aristofan este considerat, pe bună dreptate, cel mai de seamă autor comic al antichităţii. S-au păstrat doar 11 dintre comediile sale, care sunt remarcabile prin virulenţa satirică şi bogata inventivitate verbală; constituie o izbutită frescă a vieţii politice şi sociale a timpului („Norii", „Pacea", „Lysistrata", „Păsările", „Broaştele", „Adunarea femeilor") [5, p.63].

- În metrica antică ***asclepiad*** este numit versul compus dintr-un spondeu (sau troheu), doi (sau trei) coriambi şi un un iamb [4, p.63]. Lexemul *asclepiad* poate fi adjectiv (vers asclepiad), dar şi substantiv masculin care denumeşte membrul corporaţiei medicilor greci. Se presupune că termenul provine de la numele poetului grec Asclepiade din Samos (sec. III î.Hr.), care a utilizat acest tip de vers, în special, în epigrame [1, p.15]. După o altă versiune, numele ar fi preluat de la zeul grec Asclepios (Ἀσκληπιός) sau Aesculapius la romani, fiul lui Apollo. Homer (Iliada, 4.193 şi 204) nu îl prezintă pe Asclepios ca pe o divinitate, ci pur şi simplu ca pe un medic care nu greşeşte niciodată. De altfel, Asclepiades (Ἀσκληπιάδης) era numele dat mai multor medici greci şi derivă din Asclepios, zeul medicinii [3, p.107].
- Piciorul de vers compus din două silabe, dintre care, în prozodia antică, prima este scurtă şi a doua lungă, iar în prozodia modernă prima este neaccentuată, cea de-a doua accentuată, se numeşte ***iamb*** [4, p.468]. În literatiura de specialitate se atestă şi adjectivul *iambic* „care aparţine iambilor, privitor la iambi; scris în iambi" [4, p.468], întâlnit şi în îmbinarea *metru iambic* „sistem de versificaţie care are la bază iambi" [4, p.468].

Pe de o parte, se presupune că termenul provine de la Iambus, numele zeului Pan; pe de altă parte – de la Iambe (Ἰάμβη) [1, p.69], tânără tracă, fiica lui Pan şi a lui Echo [3, p.443]. Când zeiţa Demetra rătăcea pe pământ în căutarea fiicei sale Persefona (răpită de Hades), a fost găzduită de Celeos. Iambe, sclava lui Celeos, îi spunea zeiţei Demetra glume grosolane, care au reuşit s-o facă pe zeiţa disperată să zâmbească. În semn de recunoştinţă, Demetra a primit-o printre pupilele sale. Aşadar, de la acest episod mitologic şi de la protagonista lui şi-a luat numele *poezia iambică*, care se caracterizează prin spirit glumeţ, batjocoritor, având predilecţie pentru insulte şi invective [3, p.443], fapt pentru care, la vechii greci şi romani, versul care conţinea iambi era folosit, de cele mai dese ori, în satiră.

- De la numele lui Pindar, unul dintre cei mai mari poeţi lirici greci, provin expresiile ***versuri pindarice*** sau ***poezii pindarice***, adică scrise în stilul poetului în cauză. Din păcate, din opera lui Pindar s-au păstrat doar *Odele* (14 Olimpice, 12 Pythice, 11 Nemeene şi 8 Istmice), care au fost compuse în cinstea învingătorilor la Jocurile Panelenice [1, p.125]. Scoatem în evidenţă şi îmbinarea *odă pindarică*, care este, de fapt, o formă de poezie cu strofe liber organizate, pline de elan, cu construcţii lexicale îndrăzneţe [dex online]. În terminologia lingvistică se atestă şi substantivul *pindarism*, care denumeşte „imitaţia liricii lui Pindar; lirism obscur, emfatic şi artificios, în genul creaţiei lui Pindar" [1, p.125].
- ***Poeme orfice*** sau ***poezii orfice*** sunt denumiri date textelor lirice şi filosofice greceşti atribuite poetului mitic Orfeu (Ὀρφεύς) [1, p.114], poet celebru, care a trăit înaintea lui Homer. Este considerat fiul lui Apollo şi al muzei Caliope, a trăit în Tracia în epoca argonauţilor, pe care i-a însoţit în expediţia întreprinsă în căutarea lânii de aur [3, p.617]. Se zice că Apollo i-a dăruit lira, iar muzele l-au învăţat să cânte la ea, lucru care îi reuşea de minune. Încercând să o readucă pe Euridice, soţia sa, din sălaşul lui Hades, nu a respectat condiţia de a nu o privi până nu vor ieşi din Infern, în felul acesta pierzând-o pentru totdeauna. Disperat fiind, le-a dispreţuit şi le-a insultat pe toate femeile din Tracia, fapt pentru care a fost sfâşiat de acestea în bucăţi. Muzele însă i-au adunat rămăşiţele şi le-au îngropat la Liberta, pe muntele Olimp. Poeţii spun că lira lui Orfeu a fost adusă în Lesbos, fapt prin care se explică importanţa şi supremaţia pe care le avea această insulă în domeniul muzicii şi al poeziei. Astrologii însă susţin că lira a fost transformată în constelaţie de către Zeus la rugămintea lui Apollo şi a muzelor [3, p.617].

Lui Orfeu i-au fost atribuite numeroase compoziţii poetice, dintre care multe sunt creaţii ale literaţilor şcolii alexandrine, altele neputând fi datate mai devreme decât de secolul al VI-lea. Poemele orfice aveau, de obicei, conţinut mitologic, filosofic şi mistic.

- Adjectivul ***safic*** derivă din numele lui Safo (< gr. Σαφώ), vestită poetă greacă din antichitate, de unde şi sensul adjectivului „propriu poetei antice Sapho sau scris în maniera acesteia" [1, p.138]. Aşadar, Safo (Sappho, Sapho) s-a născut pe insula Lesbos, la Mytilene, într-o familie de aristocraţi. A fost măritată şi a avut o fiică pe nume Cleis. L-a cunoscut pe Alceu. Safo a fost alungată din patrie, unde luptele civile făceau ravagii, a plecat la Siracuza, în Sicilia; dar acest exil n-a durat mult şi ea s-a întors pe insula Lesbos, unde a trăit până la bătrâneţe.

Safo a condus o şcoală de muzică şi poezie afiliată cultului marii divinităţi de origine asiatică – Afrodita („Casa Muzelor"), la care mergeau tinerele din familii nobile. Această şcoală a fost pusă sub patronajul Muzelor, Graţiilor şi a Afroditei. Ea dedică unora dintre elevele sale versuri aprinse de pasiune. Safo mai era numită şi „a zecea" (muză), opera ei fiind plasată alături de cea a lui Homer, autoarea ştiind să-şi exprime emoţiile asociindu-le cu natura şi întregul univers. Apa, focul, fluviile, soarele, stelele sunt mereu evocate în versurile lui Safo şi sunt amestecate mereu cu tulburările sau bucuriile inimii ei prin corespondente subtile şi secrete, care conferă poeziei sale un accent modern. Tematica poeziilor sale este pur feminină, axată pe învăţătura muzicii şi a dansului. Cântecele compuse de Safo şi de elevele ei sunt monodii, acompaniate de liră. Ea a compus însă şi imnuri corale, poeme de largă respiraţie, după câte rezultă dintr-un fragment de epitalam în care cânta nunta lui Hector cu Andromaca. Valoroase sunt prelucrările ei din lirica populară din Lesbos, adevărate bijuterii ale genului.

În terminologia lingvistică se atestă adjectivul safic şi în expresiile: vers safic (alcătuit din 11 silabe cu 5 picioare metrice, folosit în vechea lirică greacă şi latină) şi strofă safică (alcătuită din 4 versuri, primele 3 fiind safice, al patrulea adonic) [1, p.138]. Catul şi Horaţiu i-au adaptat şi imitat unele poeme, încetăţenind strofa safică la Roma. În lirica universală, au fost poeţi care au încercat să scrie versuri în metrul safic (la noi Mihai Eminescu).

- Adjectivul ***saturnin***, atestat şi cu forma *saturnian*, are la bază numele zeului Saturn – în mitologia romană zeu al agriculturii, viticulturii şi al recoltelor bogate. Saturn, străveche divinitate italică, la origine rege mitic al Italiei, a fost identificat de romani cu zeul grec Cronos, de la care a preluat atributele şi genealogia [1, p.740]. Soţia sa era Ops, zeiţa belşugului şi a bogăţiei datorate agriculturii şi vieţii sociale. Saturn este cel care i-a învăţat pe romani meşteşugul agriculturii, înlocuind treptat vechile obiceiuri barbare cu un nou mod de viaţă bazat pe ordine şi morală.

În terminologia lingvistică este atestat, de fapt, în expresia *vers saturnin* „vers iambic (de şapte silabe) întrebuinţat în poezia latină arhaică [4, p.948].

Menţionăm că termenul *saturnin* este utilizat şi în terminologia medicală, atribuindu-se bolilor provocate de intoxicaţia cu plumb, *saturn* fiind şi numele plumbului în alchimie.

- ***Cărţile sibiline*** (de la Sibila (< Σίβυλλα), nume cu etimologie obscură, indicând preotesele dedicate cultului lui Apollo, care aveau darul profeţiei şi interpretau oracolele zeului) reprezintă o culegere de profeţii şi maxime oraculare, adunate în şase cărţi, considerate sacre şi consultate în momentele cele mai dramatice şi mai nesigure. La acestea se mai apela şi în situaţiile când trebuiau să se introducă culte noi (de exemplu, cel al lui Apollo, admis oficial la Roma în 433 î.Hr. [3, p.764]), să se ridice temple etc. Din păcate, cărţile sibiline au ars în incendiul de pe Capitoliu din anul 83 î.Hr. [3, p.764].

Analizând eponimele mitologice din terminologia filologică românească, am observat că cele mai numeroase exemple de eponimie din terminologia lingvistică şi literară le găsim în clasa adjectivului, acestea fiind derivate cu sufixele *-ic* (*aristofanic*, *orfic*, *pindaric*, *safic* ş.a.) şi *-in* (*alexandrin*, *sibilin* ş.a.), numărul substantivelor însă, în comparaţie cu cel al adjectivelor, fiind mult mai mic (*academie*, *aristarh*, *liceu*, *satiră* etc.).

Aşadar, eponimele de origine greacă au contribuit considerabil la îmbogăţirea semnificativă a terminologiei lingvistice şi literare româneşti, satisfăcând, în general, nevoia de precizie a ştiinţei şi, pe de altă parte, sintetizând într-o formă concisă un înţeles care, altminteri, ar necesita mijloace de expresie mult mai extinse.

Referinţe:

1. Cojocaru C. Dicţionar de eponime. - Chişinău: Pontos, 2011.
2. Ghiş D. O importantă resursă terminologică – numele proprii. - Universitatea „Tibiscus" Timişoara (resursă electronică).
3. Ferrari A. Dicţionar de mitologie greacă şi romană. - Iaşi: Polirom, 2003.
4. Dicţionar explicativ al limbii române. - Bucureşti: Univers enciclopedic, 1998.
5. Dicţionar enciclopedic. - Chişinău: Cartier, 2002.
6. Tatomirescu I.P. Dicţionar estetico-literar, lingvistic, religios, de teoria comunicaţiei... - Timişoara: Aethicus, 2003.

Prezentat la 30.11.2012

A CULTURAL APPROACH TO MALE-FEMALE DIFFERENCES IN COMMUNICATION

Viorica LIFARI
Universitatea de Stat din Moldova

This work is an attempt to determine and analyse the differences in the speaking patterns of men and women in cross-sex and cross- ethnic communication. This topic is widely discussed nowadays as the women and men attempt to interact as equals in cross-sex conversations but they do not play the same roles in interaction. Historically men and women have different experiences and operate in different social contexts thus developing different genres of speech. At the same time women's speeches are considered to be more emotional while men's ones more rational.

This study has a challenging character as it not only implies cross-sex conversations but it also goes further to the level of cross-ethnic dialogue. The research data include friendly dialogues between Moldovans, Russians, English and Turkish people.

Keywords: *cross-sex communication, cross-ethnic communication, speaking patterns, differences, community of practice.*

PARTICULARITĂȚI DE COMUNICARE INTERCULTURALĂ ÎN GEN

În prezenta lucrare sunt stabilite diferențele dintre modelele vorbirii utilizate de interlocutori în gen la nivel de comunicare interculturală. Tema în discuție e pe larg tratată recent, deoarece reprezentanții genului încearcă să interacționeze la egal într-o conversație, de fapt neavând aceleaşi roluri în interacțiune. Pe parcursul dezvoltării omenirii cei doi reprezentanți ai genului au fost supuşi diferitelor experiențe şi, ca rezultat, fiecare grupă a dezvoltat un limbaj tipic pentru comunitatea dată. Totodată, se consideră că discursurile feminine sunt mai emotive, pe când cele masculine dau dovadă de mai mult raționalism.

Pe de altă parte, actualmente vorbim despre comunicare interculturală ca fenomen social şi lingvistic foarte răspândit, ceea ce presupune o comunicare dintre reprezentanții a cel puțin două culturi diferite. Astfel, comunicarea interculturală în gen presupune luarea în vedere a mai multor elemente în timpul conversației decât simpla comunicare în gen sau comunicarea interculturală între doi bărbați sau două femei. Termenul „cultură" are peste 500 de definiții propuse de lingvişti, antropologi şi alți specialişti. Considerăm cultură unitatea de reguli, norme şi tradiții respectate de o comunitate sau de un popor. O altă semnificație a acestui termen e comunicarea/comportamentul corectă a unui individ dintr-o comunitate. În această lucrare vom utiliza termenul „comunicare interculturală" cu sensul de comunicare interetnică.

Acest studiu are un caracter provocator, deoarece implică nu doar conversații în gen, dar şi conversații interculturale. Materialul factologic include dialoguri prietenoase dintre locutori moldoveni, ruşi, englezi şi turci.

Cuvinte-cheie: *comunicare în gen, comunicare interculturală, domeniu de activitate.*

Gender communication is a topic that linguists have been paying special attention since the 70s of the previous century. There have been established a set of rules according to which men and women behave in the course of a communication act. They are all very well enumerated and explained in D. Tannen's works [7, p.503-517], Daniel N. Maltz and Ruth A. Broker's writings [5, p.487-501], Gerald L. Wilson, Alan M. Hantz, Michael S. Hanna's book [8, p.273], while other works on language and gender focus on the correctness of data research on this topic and the complex issues that should be taken into consideration while investigating the language of males and females.

The general picture that emerged from the reviews of works that deal with gender communication was one of general tendencies that admitted of some variability: female speakers tended to use language in one way while male interlocutors used it in another one. Beyond that, however, representations of gendered linguistic behavior are extremely variable historically and culturally. It would be easy to get the impression that women have always and everywhere seen measured against a similar linguistic idea constituted by such qualities as reticence, modesty, deference, politeness, empathy, supportiveness and cooperation. On inspection, however, the picture is more complicated [2, p.585]. The modesty of woman is very often dictated by the norms of the society or culture, thus her behavior being not natural.

Otto Jespersen thought women more refined than men, and claimed that this way reflected in women's instinctive avoidance of coarse, vulgar and abusive language [quoted from 2, p.586].

Nowadays the norms of behavior and the language differ. Tatiana Larina [10, p.387] comes with interesting examples that illustrate the usage of rude words by both men and women that belong to the intellectual layer of the English society. A young man of about 20 whose father is a respectable English Philology professor uses swear words like *fuck* and its derivatives in the presence of his father without any embarrassment, or an adult gentlemen addressing his wife in the presence of Professor Tatiana Larina also uses dirty words: *I can't park here because of that fucker,* or a talk between friends: *What the fuck is wrong with you?* Women don't stay back in using the same vocabulary: *What the bloody hell are you talking about?* (Addressing a woman friend), *You look shit, my friend. You should have a rest* (A young woman to her friend).

In the times of J.B. Shaw well-educated people would use swear words as well but these were just *devil* or *damn it*, no more (see the speech of Professor Higgins in "Pygmalion"). So the stereotype of a polite and modest woman from an upper class society goes back in old times.

In the course of history the woman has had the stereotype of a 'silent' one and the sense of masculinity in conversation was superior towards women. The mentioned above stereotype of a woman appeared among the European bourgeoisie, so the conventional behavior between a husband and wife should have been the following:

Husband	*Wife*
Deal with many men;	Talk with few;
Be "entertaining";	Be solitary and withdrawn;
Be skillful in talk;	Boast of silence [2, p.586].

In many families this sense of superior masculinity in dialogue and the silent femininity predominates. Let us consider the story of a couple from America. The incident that happened resulted in unnecessary misunderstanding and hurt for eight years. While on honeymoon in the restaurant where they took their first meal, she started up a conversation with a strange couple. He refused to participate in this conversation. Both became quite angry and a fight ensued…For his wife to seek out strangers was perceived by him as an insult to his masculinity and to his role on the honeymoon. She saw her husband's refusal to join the conversation as an insult and rejection of her. She began the conversation with the strange couple because "she never had a conversation as a wife" and wanted to try out this new role. The honeymoon seemed to her the ideal time to try this aspect of her new role [1, p.175].

We experience different roles in the society or in a certain community; it means one and the same person can use different language patterns in various situations. Gender is not only a biological and linguistic category but it is also a social one. A linguist cannot analyse the speech of a certain representative without taking into account his/her occupation, background, experience, social status.

Varied studies are able to identify systematic differences between social groups in terms of their language use. Having compared the speeches of women and men from the same social class the more important finding was that women tend to use more standard or 'prestige' features of language and men more nonstandard or vernacular features.

Joan Swann explains that the use of certain linguistic features may be associated with some other factor (e.g. employment) rather than, directly, with gender. Many of the carried out investigations confront socio-linguistics and psycholinguistics more generally: too much abstraction. Abstracting gender and language from the social practices that produce their particular forms in given communities often obscures and sometimes distorts the ways they connect and how these connections are implicated in power relations, in social conflict, in the production and reproduction of values and plans. Gender is abstracted whole from other aspects of social identity, the linguistic system is abstracted from linguistic practice, language is abstracted from social action, interactions and events are abstracted from community and personal history, difference and dominance are each abstracted from wider social practice and both linguistic and social behavior are abstracted from the communities in which they occur .

In the course of engaging with others in a conversation people collaboratively construct a sense of themselves and of others as certain kinds of persons, as members of various communities with various forms of membership, authority and privilege in those communities. In all of these, language interacts with other symbolic systems – dress, body adornment, ways of moving, gaze, touch, handwriting style, locales of hanging out and so on [3, p.573-575].

The term *community of practice* was introduced by Jane Lave and Etienne Wenger. This community takes us away from the community defined by a location or by a population. Instead, it focuses on a community defined by social engagement that language serves, not the place and not the people as a collection of individuals… A *community of practice* might be people working together in a factory, regulars in a bar, a neighbourhood play group, a nuclear family, police partners and their ethnographer, the Supreme Court [3, p.578].

Gender is produced in differential membership in *communities of practice*. One and the same person performs different functions in various *communities of practice*: at the office s/he is the head, at home s/he is the husband/wife, mother/father, in the sports club s/he may be a quiet member. In all these various roles s/he would use a different language that is a norm for such a community. Speakers develop linguistic patterns as they engage in activity in various communities in which they participate.

Another method to study the gender language is to analyse it as form/function problem. Joan Swann claims that not the use of linguistic form is important but the functions that could be 'read off' from these (findings that male speakers interrupt female speakers more than were based on linguistic forms) [6, p.552].

There have been carried out many researches in this direction, for example Janet Holmes who studied tag questions used by males and females and identified the different functions of tag questions used by representatives of the two genders. Later Deborah Cameron found it was not always possible to assign tag questions unambiguously to one category or another. These were often ambiguous and could have more than one function simultaneously [quoted from 6, p.553].

In what follows we intend to analyse not only in intra- but also in inter-cultural variation in cross-sex communication. Let us take the example of the East European women who are trying to handle many occupations and activities and do the traditional job of a man. They lose from their femininity not only in dress but also in the language patterns. Asian women are said to be "super-feminine", but their "super-femininity" is also dictated by the norm of the society. The Turkish women that act as business ladies or professors at the universities are not included in this group as they are more like Europeans in behavior and speech than like Asians.

If in the course of history women were not admitted to public speaking now, many of them developed this skill even better than many men. Women and not men are more tolerant towards others, that is why they work in social service sphere. Besides linguistic features associated with 'women talk' were noted in interactions between men in some contexts and researchers documented contexts in which women used the discourse of power and authority, or adopted the emotionally inexpressive interactional style widely associated with masculinity [4, p.600].

The male interlocutor was offended by a female in the following situation. These people belong to the same *community of practice* but represent different ethnic groups. Three years ago we had a guest teacher from one of the Istanbul Universities to work for Moldova State University, to teach Turkish Language. The first day he came to the Dean's office to find out the timetable he spoke to the Deputy Dean. At first sight all seemed to be polite and under control but later on he complained to the Dean (in my presence) that our colleague showed disrespect when she spoke to him and did not look into his eyes, so he considered her to be impolite. In this case non-verbal communication means (no eye contact) was the cause of misunderstanding.

Another example to show the difference in behavior and communication in cross-sex conversation is a dialogue between an Englishman and an American lady: The lady travelling in England got into a compartment in a smoking carriage where an Englishman was smoking a pipe. For a short time she sat quietly expecting that the Englishman would stop smoking. But when the train was under way for half an hour, she began to cough and sneeze trying in this way to show him that she objected to the smoke. At last seeing that all her effort to attract his attention failed, she addressed him impatiently: *"If you were a gentleman, you would stop smoking when a lady gets into the carriage". "If you were a lady", replied the Englishman, "you would not get into a smoking carriage".* [9, p.318-319]. Both the interlocutors used subjunctive mood to show their objections to each other.

We notice that even if they speak the same language (English (British and American)) the two people belong to different cultures: the English one that is more conservative and the American culture that supposes more tolerance and more democracy. There is, however, another factor that influences the behavior and speech of the participant in cross-sex communication. By the time we have become adults we know a wide variety of rules for interacting in different situations. In different cultures they differ if not totally then partially.

Other reasons why difficulties in communication occur it is because women like to complain about different things while men like to help with solutions. The women in their turn are looking for consolation and empathy, while the men complain about women's refusal to take action to solve the problems they complain about [7, p.504].

My father always wanted to show his superiority in the house, then, it was my husband and my uncle. It means they feel more comfortable when having the upper hand. Their attunement to the fact that having more information, knowledge, or skill puts them in a one-up position comes through in their way of talking. And if sometimes men seem intentionally to explain something in a way that makes what they are explaining difficult to understand, it may be because their pleasant feeling of knowing more is reinforced when their interlocutor does not understand [7, p.504].

To draw the conclusion we must say that this was only an attempt to clarify how to analyse gender language and which the main difficulties in cross sex and cross-ethnic communication are. For a deeper analysis empirical data should be collected taking into account the communities of practices of different speakers from various cultures.

At present the recommendations would be to develop the speaking skills and to study the culture of the country you intend to visit so as to try to avoid difficulties in communication. This also refers to translators and interpreters whose job is not easy at all and they can sometimes avoid cross-sex and cross ethnic miscommunications while being delicate in translating.

References:

1. Brooks W.D., Heath R.W. Speech Communication. Iowa: Dubuque, 1985.
2. Cameron D. Gender and Language Ideologies // Language and Gender. A John Willey and Sons, Ltd. Publication, 2011, p.584-599.
3. Eckert P. and McConnell-Ginet S. Communities of Practice: Where language, Gender, and Power All Live // Language and Gender. A John Willey and Sons, Ltd. Publication, 2011, p.573-582.
4. Holmes J. Social Constructionism, Postmodernism and Feminist Sociolinguistics // Language and Gender. A John Willey and Sons, Ltd. Publication, 2011, p.600-608.
5. Maltz D.N. and Broker R.A. A Cultural Approach to Male – Female Miscommunication // Language and Gender.A John Willey and Sons, Ltd. Publication, 2011, p.487-501.
6. Swann J. Yes, But Is It Gender? //Language and Gender. A John Willey and Sons, Ltd. Publication, 2011, p.551-566.
7. Tannen D. Asymmetries: Women and Men Talking at Cross-Purposes // Language and Gender. A John Willey and Sons, Ltd. Publication, 2011, p.503-517.
8. Wilson G.L., Hantz A.M., Hanna M.S. Interpersonal Growth through Communication. USA, Wm.C Brown Publishers, 1992.
9. Бонк Н.А., Лукьянова Н.А., Памухина Л.Г. Учебник английского языка. Часть 2. - Москва: Товарищество «ДеКонт», 1994.
10. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингво-культурных традиций. - Москва: Рукописные памятники древней Руси, 2009.

Prezentat la 23.11.2012

CARACTERUL PERSUASIV AL TEXTULUI ŞTIINŢIFIC (RECENZIA TEXTULUI SPECIALIZAT)

Elena VARZARI
Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată persuasiunea ca strategie actuală utilizată de către autorii–cercetători ştiinţifici în textul de tip recenzie. Persuasiunea, la fel ca şi alte strategii comunicative, se realizează prin mai multe tactici. În textul recenziei, pentru a convinge cititorul să citească o lucrare, pentru a-l informa, a-l determina să-i accepte opinia, să-şi schimbe atitudinea ş.a., autorul face apel la sentimente (recurge la modalizarea apreciativă şi epistemică, mijloace emoţionale şi expresive); la adresat (se identifică cu adresatul); la autoritate (aplică tehnica citării numelor, titlurilor, textelor); la categoria Utilitate.
Cuvinte-cheie: *persuasiune, modalitate, text ştiinţific.*

LE CARACTERE PERSUASIF DU TEXTE SCIENTIFIQUE
(LE COMPTE RENDU D'UN TEXTE SPECIALISE)
L'article traite de la persuasion comme stratégie actuelle utilisée par les hommes de science dans le texte compte rendu. Ainsi que d'autres stratégies communicatives, la persuasion est réalisée par plusieurs tactiques. Pour persuader le lecteur de lire un travail scientifique, pour l'influencer, pour le déterminer à accepter son point de vue, pour modifier son attitude etc., l'auteur du texte (genre compte rendu) a recours aux sentiments (utilise la modalité appréciative et épistémique, certains éléments expressifs et affectifs), aux récepteurs (s'identifie avec eux), à une autorité (applique la technique de citation), à la catégorie sémantique Utilité.
Mots-clés: *persuasion, modalité, texte scientifique.*

În condiţia în care disciplinele ştiinţifice sunt marcate de procese de transformare metodologică sau de statut, limbajul ştiinţific nu poate rămâne în afara provocării. Dincolo de producerea unor modificări de ordin lexico-semantic, mutaţiile din domeniul ştiinţelor au impact asupra regulilor comunicării ştiinţifice, în general, şi asupra strategiilor şi tacticilor la care recurge autorul unui text de specialitate pentru a transmite cunoştinţe despre realitate sau a demonstra veridicitatea lor, în particular. Potrivit cercetătorilor, „transplantările de paradigmă” din ştiinţa actuală bazate pe interacţiuni disciplinare schimbă esenţial nu doar câmpul de investigare ştiinţifică, dar şi modalităţile de realizare a schimbului de informaţie (a se vedea [1]).

Aflat în căutarea mijloacelor de interacţiune informaţională, autorul textului ştiinţific apelează la sfera raţională a adresatului, formalizând şi specializând tot mai mult limbajul său, dar, în acelaşi timp, nu mai exclude componenta emoţională. În funcţie de substilul ştiinţific în care se înscrie (academic, de popularizare, didactic) şi specia de care ţine (monografie, notă, recenzie, manual, compendiu, articol, de dicţionar), textul ştiinţific acceptă, într-o anumită măsură, şi elemente de focalizare, emfatizare, modalizare, metaforizare etc., fără însă a ştirbi din caracterul său abstract, generalizator, logic, precis, clar şi obiectiv.

Se ştie că limbajul ştiinţific are drept sarcină de bază comunicarea informaţiilor într-o formă convingătoare; or, comunicarea este interpretată drept un proces strategic bazat pe alegerea mijloacelor lingvistice optime [2]. În acelaşi timp, orice informare poate avea şi scop de influenţare a adresatului. Influenţarea adresatului unui text ştiinţific presupune un proces de convingere a acestuia de veridicitatea informaţiei comunicate. Experţii în psiholingvistică, domeniu conex pragmaticii, constată existenţa câtorva moduri de influenţare a receptorului prin informare: introducerea de informaţii noi în sistemul axiologic al acestuia; modificarea sistemului său de aprecieri prin interpretarea informaţiilor deja deţinute şi, în sfârşit, schimbarea atitudinii recipientului prin prezentarea informaţiilor cunoscute într-o nouă perspectivă [3].

În literatura de specialitate, de fapt, se discută despre cel puţin două tipuri de influenţare comunicativă (*speech influence, речевое воздействие*) asupra receptorului: persuasiune şi sugestie. Dacă cel de-al doilea tip – sugestia – îl face pe locutor să presupună că informaţia textuală va îndeplini un rol de sustragere a atenţiei receptorului, iar subtextul va determina o receptare necritică de către adresat a dorinţei adresantului, prin persuasiune adresantul apelează la sfera logică a adresatului, care poate să accepte sau nu informaţia pe care o comunică locutorul şi să decidă dacă se va conforma dorinţei lui [4]. „În persuasiune – susţin specialiştii –

esențială este senzația pe care trebuie s-o capete persoana cealaltă că a înțeles ceea ce i se spune, că a integrat motivațiile schimbării şi că deciziile ulterioare îi aparțin în totalitate, fără influențe din afară" [5]. Acest tip de influențare, după cum se poate conchide, este caracteristic pentru comunicarea ştiințifică.

Obiectivul comunicării persuasive este de a schimba concepțiile şi atitudinile cititorului (unui text ştiințific). Eficacitatea persuasiunii este apreciată în funcție de capacitatea de a provoca o schimbare de atitudine la individ, iar în opinia unor cercetători – şi o schimbare de comportament [6]. Impactul persuasiunii asupra conştiinței receptorului a fost conştientizat încă de retorii antici şi definit de Aristotel, potrivit căruia forța discursului persuasiv ar deriva din împletirea a trei componente: *logos* (oratorul foloseşte „un lanț de argumente la care publicul participă prin completarea materialului în care deja crede"), *ethos* (oratorul „începe să aibă şi caracteristici pozitive umane") şi *patos* („nu trebuie doar să înțeleagă modul de a gândi al ascultătorilor, dar trebuie să-i şi «simtă», să le perceapă fricile şi stările de spirit") [7]. Deci, un text cu funcție persuasivă trebuie orientat atât spre sfera rațională, cât şi spre cea emoțională a cititorului.

În textul ştiințific persuasiunea este o strategie comunicativă a autorului-cercetător care are intenția să convingă cititorul de justețea afirmațiilor sale şi să-l orienteze în alegerea pe care acela o va face, căci receptorul textului ştiințific este unul activ, dispune de cunoştințe şi atitudini şi apreciază în mod conştient informațiile ce i se oferă. Ca şi alte strategii comunicative, persuasiunea reprezintă un mijloc specific al activității lingvistice supus unei intenții comunicative generale [a se vedea definiția strategiei comunicative la 2, p.104, passim]. Ea se numără printre strategiile de cooperare, alături de strategia argumentativă, informativă şi de compromis [8]. În clasificarea funcțională a lui M.Hoffmann, textele persuasive se includ în categoria celor apelativ-decisive, *id est* care stimulează decizia, construiesc pentru receptor facilități de soluționare şi îi oferă posibilitatea de alegere [apud 9, p.110]. Opțiunea pentru strategia respectivă este determinată de mai mulți factori, printre care sunt caracteristicile adresatului şi ale adresantului, specificul situației de comunicare etc. Sub acest aspect este ilustrativă recenzia specializată (a monografiilor, studiilor din domeniul filologiei) ca specie a textului ştiințific academic.

Element indispensabil al dialogului ştiințific, recenzia îndeplineşte în comunicarea ştiințifică rolul de informare, apreciere şi interpretare a unei lucrări de specialitate. Structura şi tacticile pe care le alege autorul recenziei sunt în funcție de intențiile sale – recomandare, expunere a opiniei, adnotare, expertizare, inițiere a unui dialog cu autorul lucrării/cu specialişti, de statutul receptorului – autorul lucrării recenzate, specialistul în materie, publicul larg, de situația de comunicare – acordul/dorința/posibilitatea receptorului de a-şi schimba atitudinile, de relația între participanții la actul de comunicare etc. Este o formă a textului ştiințific prin care se poate exprima explicit personalitatea autorului, se informează sau se apreciază. Activitatea comunicativ-cognitivă a autorului recenziei constă în sesizarea concepțiilor autorului lucrării recenzate şi în reproducerea adecvată a conținutului acestei lucrări în textul său [10]. Comentariile şi observațiile sunt însoțite de note critice, care urmează în succesiunea: expunere analitică despre noutatea şi actualitatea lucrării recenzate, însemnări favorabile despre conținut, constatări negative despre conținut, evaluare finală [11]. Pentru a influența receptorul (a-l informa, a-l face să-i accepte opinia, a-l convinge să citească o lucrare, să-şi schimbe atitudinea etc.)[1], deci pentru a realiza strategia persuasivă care este una caracteristică acestui tip de text, autorul recenziei recurge la strategii şi tactici persuasive, precum şi la structuri argumentative.

În studiul cercetătoarei O.Issers [2], axat pe strategiile şi tacticile comunicative, se propune o clasificare a strategiilor în două grupuri: de bază (include strategiile semantice şi cognitive) şi secundare (comunicativ-situaționale, dialogice, retorice). Ambele grupuri în procesul comunicării se realizează prin intermediul unor tactici bine gândite. În conformitate cu o astfel de clasificare, persuasiunea se înscrie printre strategiile şi tacticile semantice de subordonare, în aceeaşi clasă cu înduplecarea şi rugămintea. Pentru a analiza caracterul persuasiv al recenziei unei lucrări de specialitate (din domeniul filologiei), vom porni, *mutatis mutandis,* de la schema de structuri argumentative aplicată de O.Issers pentru descrierea specificului înduplecării: a) apelul la sentimente; b) apelul la calitățile adresatului; c) apelul la autoritate; d) apelul la categoriile Prejudiciu şi Utilitate.

---

[1] A se vedea, de exemplu, precizarea pe care o face S.Manolache, autoarea unei recenzii la lucrarea lui Philippe Lane „Periferia textului", în câmpul final al studiului său: „Această recenzie – mostră de epitext editorial – nu trebuie să satisfacă toate eventualele curiozități ale cititorului potențial legate de «Periferia textului», ci doar să-i incite interesul pentru lectură" [12].

Se ştie că actualizarea receptării emoționale se produce înaintea celei raționale. În textul de tip recenzie individualitatea autorului, şi de aici modalitatea subiectivă auctorială, se manifestă mai pregnant decât în alte texte științifice prin recursul la diferite mijloace lingvistice. În recenzie autorul poate să nu renunțe la lexic afectiv sau la sintaxă expresivă, la unele procedee retorice sau tactici dialogice, întrucât modalizarea apreciativă are aici rol de motivare a scrierii textului şi deci de creare a textului. De aceea, în recenzie modalizatorii („fireşte"/„cum e şi firesc", „salutăm", „subscriem pe deplin", „se cere subliniat", „merită menționate")[2], construcțiile care subliniază poziția autorului („după/în opinia noastră", „după convingerea noastră", „după mine", „suntem de părere că", „e de mirare că", „e drept că", „pe bună dreptate", „după aceste explicații ne-am gândit", „lectura acestei cărți mi-a fost precedată şi într-un fel pregătită de") ş.a. pot apărea nu doar în segmentul final al textului, aşa cum se obişnuieşte prin tradiție, dar şi pe parcursul lui. Cf. într-una dintre recenzii se menționează despre autorul cărții recenzate că are „o bogată experiență", pentru că „se ocupase temeinic de...", că este „spirit ordonat", se subliniază cu referire la lucrare că este o „contribuție remarcabilă", propune o „originală reproiectare", este „un adevărat tratat", „este un model" etc. În alte recenzii atestăm aprecierile: „lucrare de pionierat, temerară, care examinează multilateral...", „autorul dovedeşte o minuțioasă documentare, competență şi rigoare", „valoros instrument de lucru", „colecție aproape perfectă" etc. Asemenea determinative care exprimă atitudinea subiectivă a autorului, deşi vin în contradicție cu caracterul obiectiv al limbajului ştiințific, în recenzii se clişeizează. Ele au rolul de a convinge cititorul să citească textul, de a-i reține atenția apelând la sentimentele lui. Apel la sentimentele cititorului se face, bineînțeles, şi în recenziile cu observații critice, unde prin diferite mijloace specifice, mai ales pentru modalitatea epistemică, exprimată prin moduri verbale („ar fi fost bine dacă", „printre ele am putea menționa", „poate că va fi având el, poetul, ceva condiție angelică"), prin verbele „a (se) părea" şi „a (se) putea" („pare a nu fi justificată în întregime", „pare a nu stăpâni problema", „nu se poate pune semnul egal între", „poate tocmai de aceea") ş.a., se accentuează dubiul, incertitudinea, regretul admiterii unor omisiuni sau greşeli. Preferința utilizării modalizatorilor incertitudinii sau probabilității are în recenzie şi motivația atenuării unei remarce nefavorabile, pentru a nu afecta sentimentele cititorului. Astfel, categoria modalității asigură caracterul persuasiv al textului. Manifestările emoționalității („ne-am bucurat mult când", „noroc însă că", „Desigur, de ce nu?! Dar de ce da?!", „Ce «mitopo(i)etică» la nişte biete versificatoare?!") şi expresivității („Pe ei, pe psihanalişti, pe psihocritici, pe analiştii imaginarului se sprijină şi...", „Dar care-i «noua convenție»?", „grosul cărții", „segmente generoase", „foarte meticuloasele analize", „remarcabile sunt observațiile", subtitlurile: „Stil sau limbaj?", „La sfilata delle donne moldave" – „Pledoaria"– „Parada") în textul ştiințific sunt tactici care vor menține atenția cititorului pe parcursul lecturii, făcând apel la sfera lui afectivă.

Într-o recenzie, apelul la adresat se poate face prin procesul de identificare a autorului recenziei (cititorul cărții recenzate) cu adresatul. Identificarea poate deriva din actualizarea unor presupoziții comune autorului şi cititorului: „rămâne de văzut însă în ce măsură reuşeşte autorul să-şi atingă obiectivul, întrucât... un cititor avizat s-ar aştepta la...", „o nouă carte..., de la care am aştepta o reevaluare..., din perspectiva ultimelor achiziții ale..."; din invitația adresată cititorului să parcurgă împreună cu autorul itinerarul unei interpretări critice: „să vedem însă mai întâi cum rezolvă...". În alte cazuri autorul îşi expune poziția/observațiile şi comentariile în numele cititorului/adresatului: „ar putea reprezenta pentru mulți dintre noi... şi-l deschidem pentru..., ...să realizăm că ne-am lăsat furați... "; „aşteptăm această lucrare de sinteză", „sperăm că următoarea lucrare...", „să reținem că...". În recenzii, comunicarea prin identificare poate fi interpretată, la fel ca şi în textele publicitare, drept un transfer programat al locutorului dintr-un rol în altul, lăsând impresia unei comuniuni sociopsihologice a comunicanților, redată prin pronumele „noi" [13].

O altă structură persuasivă – apelul la autoritate – este o tactică specifică textului ştiințific în general, fiind asigurată mai ales prin citare (de nume, titluri, texte). Pe lângă funcțiile informativă, demonstrativă/argumentativă, explicativă, estetică ş.a., citatul, după cum se ştie, are şi funcție dialogică; or, recenzia se vrea tocmai o replică în dialogul autor–text, autor–autor, autor–cititor. În acelaşi timp, citarea îi permite autorului să mențină caracterul obiectiv al recenziei, asociat în conştiința receptorului cu calitatea unui text ştiințific. Cf.: „La 1957 (în studiul «Contexte legate şi nelegate din punct de vedere stilistic», în volumul *Problemele metaforei şi alte studii de stilistică*, Bucureşti: Editura de Stat pentru Literatură şi Artă, 1957, p.151-165)

[2] Aici şi în continuare exemplele sunt excerptate din rubrica „Recenzii" a revistelor „Philologia", „Revistă de lingvistică şi ştiință literară", „Analele Universității «Ştefan cel Mare» Suceava. Seria „Filologie. A. Lingvistică".

Tudor Vianu, în încercarea de a fundamenta studiul stilistic, remarca, la rândul său, că..." [14]. Citatele fac parte din structura argumentativă a recenziei, urmând să convingă cititorul de veridicitatea şi acceptabilitatea conţinutului expus, de fermitatea poziţiei autorului, ele pot spori prestigiul lucrării recenzate prin includerea ei într-o reţea valorică („Volume solide de ordin traductologic, apărute în România, avem doar patru: Gelu Ionescu, Orizontul traducerii, Bucureşti, 1981; Emil Iordache, Semiotica traducerii, Iaşi, 1994... Starea aceasta de lucruri ne îndeamnă să salutăm..." [15].

Apelul la utilitate este asigurat de structurile argumentative care recurg la capacităţile mentale ale adresatului şi care în recenzie au rol de tactici persuasive. Fiind introdusă din intenţia de a determina cititorul la anumite acţiuni, o asemenea structură se aplică de regulă în câmpul final, după ce au fost comunicate rezultatele lucrării, a fost asigurată validitatea cercetării, demonstrate adecvarea şi plauzibilitatea ei etc., *id est* au fost realizaţi toţi paşii care ar fi trebuit să influenţeze universul epistemic al adresatului. Cf.: „Lucrarea reprezintă un studiu sociolingvistic important nu numai pentru sociolingvişti, ci şi pentru reprezentanţii organelor de decizie din Republica Moldova" [16], „lucrarea este utilă şi necesară nu numai din punctul de vedere al materialului glosat, cât mai ales prin caracterul ei normativ..." [17]. Utilitatea unei lucrări recenzate derivă din aprecierea emoţională şi raţională pe care o dă recenzentul problematicii abordate, metodologiei, obiectivelor, materialului faptic, stilului etc., precum şi din informativitatea textului care oferă cititorului raţionamente în favoarea unei anumite opţiuni.

Observăm, aşadar, că, din moment ce informativitatea este o categorie textuală ce contribuie la influenţarea adresatului, persuasiunea este o strategie curentă pe care o folosesc autorii recenziilor cu intenţia de a modifica atitudinile şi viziunile cititorilor. Ca şi alte strategii comunicative, persuasiunea se realizează prin mai mute tactici. În textul recenziei, pentru a convinge cititorul să citească o lucrare, pentru a-l informa, a-l determina să-i accepte opinia, să-şi schimbe atitudinea ş.a., autorul face apel la sentimente (recurge la modalizarea apreciativă şi epistemică, mijloace emoţionale şi expresive); la adresat (se identifică cu adresatul); la autoritate (aplică tehnica citării numelor, titlurilor, textelor); la categoria Utilitate.

Referinţe:

1. Шубина Н.Л. Научная коммуникация: поиски разумного компромисса // Известия РГПУ, 2009, с.88.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. - ЛКИ, 2008, с.10.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистические особенности языка СМИ. Психолингвистическая модель речевого поведения. - În: Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. - Москва, 2003, с.86.
4. Дунев А.И. Интенциональность грамматических значений в аспекте речевого воздействия. În: Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. трудов / Отв. ред. М.П. Котюрова. - Пермь, 2004, с.129-137.
5. Herjeu R. Tehnici de propagandă, manipulare şi persuasiune în televiziune, p.9 / http://dorinpopa.files.wordpress.com/2008/04/herjeu-radu-tehnici-de-propaganda-manipulare-si-pers-in-tv.pdf [accesat 28.06.2012]
6. Zbinden Amandine. Communication engageante et Représentations sociales: une nouvelle articulation théorique. Thèse de doctorat, p.29 / http://ressources-numeriques.u-bourgogne.fr/theses/26009477/these_ZBINDEN_AMANDINE_00_00.pdf [accesat 28.06.2012]
7. Herjeu R. Tehnici de propagandă, manipulare şi persuasiune în televiziune, p.94 / http://dorinpopa.files.wordpress.com/2008/04/herjeu-radu-tehnici-de-propaganda-manipulare-si-pers-in-tv.pdf [accesat 28.06.2012]
8. Арутюнова Н.Д. Стратегия и тактика речевого поведения. În: Прагматические аспекты изучения предложения и текста. - Киев, 1983.
9. Голоднов А.В. Аргументативная структура риторического (персуазивного) текста. - În: Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, 2010, №1 (9), с.109-114.
10. Соловьева Г.И. Типичные языковые средства в научной рецензии. În: Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов. - Пермь, 1999, с.113.
11. Ibidem, p.114.
12. Manolache S. Recenzie la: Philippe Lane. Periferia textului. - Institutul European, Iaşi, 2007, 194 p. // Analele Universităţii «Ştefan cel Mare» Suceava. Seria „Filologie. A. Lingvistică". Tomul XII, 2007, nr.2, p.201.
13. Шестакова И. Г. Адресованность как категориальный признак текста научно-технической рекламы // Филология и человек, 2008, №3, с.20.
14. Nagy R. Recenzie la: Tatiana Slama-Cazacu. Viaţă, personalitate, limbaj: Analize contextual-dinamice. - Bucureşti: Minerva, 2006 // Analele Universităţii «Ştefan cel Mare» Suceava. Seria „Filologie. A. Lingvistică". Tomul XII, 2007, nr.2, p.188.

15. Apetri D. Recenzie la: Magda Jeanrenaud. Universaliile traducerii. - Iaşi: Polirom, 2006 // Revistă de lingvistică şi ştiinţă literară, 2008, nr.1-2, p.119-120.
16. Dumbrăveanu I. Recenzie la: Gheorghe Moldovanu. Politică şi planificare lingvistică: de la teorie la practică (pe baza materialelor din Republica Moldova şi din alte state). - Chişinău, 2007 // Revistă de lingvistică şi ştiinţă literară, 2008, nr.1-2, p.127.
17. Răileanu V. Recenzie la: Maria Cosniceanu. Nume de familie (din perspectivă istorică), vol.II. // Philologia. (Chişinău), Tomul LII, 2010, p.116.

Prezentat la 03.09.2012

О РУССКОЙ РЕЧИ МОЛОДЁЖИ МОЛДОВЫ

Вера ТУДОСЕ

Славянский университет Республики Молдова

В статье рассматриваются некоторые особенности русской речи молодёжи Молдовы, описываются примеры словоупотреблений, отличных от русского литературного языка.
Ключевые слова: *язык, речь, формы существования языка, молодёжный жаргон, сленг, культура речи.*

LIMBA RUSĂ LA TINERII DIN REPUBLICA MOLDOVA

În articol sunt examinate unele aspecte ale lexicului tinerilor din Republica Moldova vorbitori de limbă rusă însoţite de exemple de cuvinte folosite de ei ce nu sunt prevăzute de normele limbii literare ruse.
Cuvinte-cheie: *limbă, vorbire, forme lingvistice ale existenţei, jargon al tineretului, argou, vorbire.*

ON THE RUSSIAN LANGUAGE MOLDOVAN YOUTH

In his paper "On the Russian language Moldovan youth" are considered some of the features of Russian speech youth in Moldova, describes language samples other than the Russian literary language.
Keywords: *language, speech, language forms of existence, youth jargon, slang, speech.*

Академик Д.С. Лихачёв писал: «Язык – важнейшая часть нашего поведения в жизни. И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем имеем дело, потому что вернейший способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, *как* он говорит…» [1], а древние писали: «Заговори, чтобы я тебя увидел!»

Социум не может быть абсолютно однородным: он различается по образовательному, территориальному, возрастному и другим признакам. Такое деление общества, безусловно, отражается в языке, то есть язык так же подвергается расслоению, делению, как и общество людей.

Известно, что *язык* реализуется, находя своё практическое применение, в виде **речи,** то есть *речь*, *речевая деятельность* человека – это общение, это один из важнейших видов коммуникативной деятельности. Естественный язык, выступая как средство общения, представляет собой код. Процесс общения с помощью языка, то есть процесс передачи информации в этом коде, осуществляется посредством речи. Язык и речь, таким образом, являются понятиями *не тождественными*, но *взаимосвязанными* (Ф. де Соссюр).

Речь – одна из высших психических функций человека. Как отмечают специалисты (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев), в психофизиологической организации речи есть полностью автоматизированные компоненты, однако есть и осознаваемые: осознаётся содержание, часто – словесный состав, грамматика, звуковая сторона речи (орфоэпия). Характер осознания речи зависит от её типа, уровня развития речевых умений говорящего, социальной ситуации, коммуникативной среды и многого другого, то есть *дифференциация общества* отражается в языке тех или иных социально обусловленных *языковых подсистем*, реализуемых в результате речевой деятельности индивидуумов. Речь – это язык в действии, формы существования языка.

Форма существования языка – это конкретный набор лексем и грамматических форм, свойственных определённому человеческому коллективу, объединённому в территориальном или социальном плане. Множество форм существования языка исходит из неповторимости конкретных обстоятельств, жизненных условий и потребностей этносов: исторических, географических, климатических, культурно-бытовых, религиозных, в которых складывается, развивается и функционирует та или иная форма языка, удовлетворяя коммуникативные запросы общества в целом и его отдельных групп населения (по возрасту, роду занятий, уровню образованности, по принадлежности к определённому сословию).

В лингвистике выделяются различные формы существования языка: это прежде всего *литературная форма*, имеющая *письменную* и *устную* разновидности. Среди письменных разновидностей следует выделить наличие *памятников письменности* (древнерусские тексты), язык текстов художественной литературы и публицистики, язык научно-профессиональной сферы и делового письма.

Устная разновидность литературного языка представлена разговорно-литературной формой в разных её проявлениях – профессионально-научном, бытовом и другом общении. Литературной форме языка противопоставлены диалектная и просторечная формы, жаргоны и арго, койне, пиджин. Это можно представить в виде следующей схемы:

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК				
Литературная форма	Диалектная форма	Просторечная форма	Жаргоны, арго	Койне, пиджин

В Молдове русский язык функционирует и как язык этноса (речь русских людей, населяющих республику), и как язык межэтнического общения в многонациональном молдавском социуме. Отсюда многочисленность сфер бытования русского языка в данном регионе: наблюдается активное использование литературной формы и всех других разновидностей русского языка, отмеченных выше.

В современном русском языке выделяют такую форму существования языка, как жаргон, или сленг (англ. *slang* – слова и выражения людей определенных профессий или возрастных групп) *Жаргон* – язык какой-либо социальной группы, представленный в основном на уровне лексических особенностей национального языка. Различают жаргоны профессиональные (речь охотников, шорников, ткачей) и социальные.

Русская речь молодёжи Молдовы изобилует жаргонизмами. Появление жаргонизмов в речи связано со стремлением молодежи ярче, эмоциональнее выразить свое отношение к предмету, явлению. Отсюда такие оценочные слова: *круто, потрясно, обалденный, улётно, клевый, ржать, балдеть, кайф*. Все они распространены только в устной речи и часто их нет в словарях, с чем связаны разночтения в написании некоторых жаргонизмов. Молодёжный жаргон, в свою очередь, имеет следующие разновидности:

а) школьный жаргон, например, *предки, шнурки* – родители; *шнурки в стакане* – родители дома; *училка* – учительница; *неуд* – плохая оценка;

б) студенческий (*общага* – общежитие, *препод* – преподаватель, *хвост* – не сданный вовремя зачёт или экзамен, *стипуха* – стипендия);

в) солдатский (*молодой, дед, дедовщина, дембель, самоволка, губа, запах* – солдат до принятия присяги; *дух, салабон* – новобранец, принявший присягу; *духанка* – период, пока солдат считается новобранцем; *череп, черпак* – солдат, отслуживший полгода; *дембель* – солдат, который в ближайшие месяцы уволится; *шакал* – прапорщик или более высокое звание командира);

г) лексика «новых русских»: *бабки, бабло; браток, брателло*; *кинуть*; *базарить*; *стрелка*; *счётчик*.

Жаргонная лексика большей частью имеет эмоциональную окраску и направлена на выражение грубовато-фамильярного, юмористического, иронического, а иногда и пренебрежительного отношения к тому, о чём идёт речь. Что касается молодёжного жаргона (сейчас для наименования этой разновидности языка используется и лексема *сленг*), то это своеобразная словесная игра, за которой скрывается стремление отделиться от мира взрослых, подчеркнуть свою самостоятельность и независимость, показать своё превосходство перед старшим поколением в знании современной и такой непростой новой жизни. *Молодёжный сленг* – это совокупность постоянно меняющихся языковых средств высокой экспрессивной силы, которые используются в общении молодыми людьми, находящимися в фамильярно-дружеских отношениях; «социолект людей в возрасте 12 – 22 лет, возникший из противопоставления себя не столько старшему поколению, сколько официальной системе» [2]. Молодежный сленг представляет собой интереснейший лингвистический феномен

Жаргонизмы, как правило, имеют эквиваленты в общенародном языке: *стёпа, стипуха - стипендия, шпоры - шпаргалки, хвост - академическая задолженность, башлять – платить деньги* и т.д. Значительная часть жаргонной лексики (сленга) образуется путём заимствований. Источником могут служить иностранные слова, как литературные, так и просторечные ("баксы" – "деньги"; "дэнс" – англ. "танцы"; "фантастиш"– нем. "я-я, дас ист фантастиш" – "да-да, это потрясающе"). Молодежный сленг часто прибегает к переосмыслению заимствованных единиц ("даун" – глупый, несообразительный человек (англ. – больной), "прайс" – деньги (англ. – "цена").

Сленг засоряет язык. Сравните: “мой бойфренд меня сегодня кинул, айда в фитнес на шейпинг”, “поймал драйв от этих приколов”, “намылиться на булкотряс” (сходить на дискотеку), “разрушить

мозги” (пообщаться), “шнурки свалили” (родители ушли), “в бутыльбол поиграть” (устроить пьянку), “мудахера рихтануть” (побить бомжа), “мармыге табло начистить” (пьяному по морде дать), “быдляк... их большинство... и они основная, серая масса”. Словарь все пополняется. Приведём небольшой словарик молодёжной жаргонной лексики.

Алкогота – алкоголики. *Мы не алкогота какая-то там, а просто «клуб любителей выпить»!*

Бабки – деньги. *Мой шуряк делает бабки на раз!* (Мой шурин зарабатывает деньги быстро).

Баксы – доллары США. *Баксы всегда в цене.*

Блин – модальное слово, употребляемое как вводное вместо нецензурного слова или как междометие. *Блин! Кого я вижу!*

Балдеть – наслаждаться, получать удовольствие. *От концерта Билана я балдел, торчал, тащился!*

Белочка – белая горячка, галлюцинации. *Белочка пришла, галюники у него.*

Бухало – выпивка. *Бухало кончилось – разошлись по домам.*

Видак – видеомагнитофон. *По видаку вчера стрелялку классную смотрел.*

Врубиться, въехать – понять что-либо. *Не могу въехать, чего он хочет?*

Выпендриваться – выставлять себя напоказ, выделяться поведением. *Не выпендривайся!!! У тебя начинается самый настоящий мандраж.*

Газовать – пьянствовать. *Мы вчера газонули, голова теперь болит.*

Глюки – галлюцинации (оценочное). *Что ты несёшь? У тебя что, глюки?*

Гнать – говорить неправду или много и нудно. *Борисыч чё-то гонит про свою пертую успеваемость.*

Греметь костями – танцевать. *Пойдём, подруга, погремим костями!*

Грузить – сочинять, обманывать. *Ну, что ты грузишь, я тебе не верю!*

Дальнобойщица, угловая – проститутка. *Вдоль шоссе дальнобойщицы стоят…*

Дед, молодой – название солдат по сроку службы. *Деды в армии издеваются над молодыми.*

Деза – дезинформация. *Что ты мне дезу гонишь!*

Завалить – прийти неожиданно, без приглашения. *Недавно к Светке завалили всей компанией, потусовались.*

Зависать (о компьютере) – прекратить выполнение работы и не реагировать на запросы пользователя. *Комп завис, потерял уйму времени.*

Закидоны – неадекватное поведение. *Вечно этот чувак с закидонами.* (Всегда этот молодой человек со странностями).

Закинуться – поесть что-либо. *Айда в столовку - закинемся.*

Звонить – болтать, рассказывать тайны. *Анька всё раззвонила, ей ничего доверять нельзя.* Колёса – таблетки, лекарства или конфеты, по форме и упаковке напоминающие таблетки ("Ментос", "Рондо"). *Подкинь колесико, не жмись.*

Крыша – сознание, рассудок, разум. *Что я без крыши, чтоб подставляться?*

Стрелялка – фильм-боевик. *Саша любит стрелялки смотреть.*

Мандраж – волнение, переживание, страх. *У абитуриентов и их родителей мандраж.*

Мутить – делать что-либо, организовывать. *Никита и Муза замутили крутой проект.*

Прикид – одежда. *Прикид улётный купила.*

Усилиться, усиление – дополнительно употреблять еду после обеда. *Йогурт съел для усиления.*

Хавчик, хавка – еда. *На хавчик надо зарабатывать.*

Следует отметить, что кроме специальных жаргонных «словечек», распространённых среди молодёжи, часто наблюдаются речевые ошибки, связанные с неправильным употреблением отдельных форм слова и некоторых синтаксических конструкций. Например, в русском языке существуют глаголы *одеть* (кого-то) и *надеть* (самому). Не вдумываясь в оттенки значения этих глаголов, почти вся взрослая часть населения Молдовы употребляет лишь один глагол – одеть: *Я одела пальто, юбку, платье, одела ботинки, туфли, сапоги…*На самом деле, на себя можно лишь **надеть, а одеть** можно ребёнка, сына, дочку, то есть другого человека, не себя.

Глаголы *класть* и *положить* также употребляются неправильно: глагол **класть** только бесприставочный, а **положить** может употребляться лишь с приставкой. Что же мы наблюдаем в речи? «*Не ложьте зеркало в парту»*, – говорит персонаж фильма «Доживём до понедельника»; *Поклади на место книгу!* На самом деле правильными вариантами являются выражения «Не кладите зеркало в

парту!» и «Положи на место книгу». Молодёжь, особенно учащаяся, иногда использует эти формы намеренно, с целью создания и передачи экспрессии. Экспрессивным является также и употребление форм глагола в изъявительном наклонении в значении форм повелительного: Так! ***Берёшь*** *вещи и* ***идёшь*** *отсюда, быстро!* ***Пошла*** *отсюда!*

Более всего неправильностей наблюдается при употреблении форм глагола – деепричастий в речевой практике: *Прочитав это произведение, мне хочется отметить ... Проанализировав материал в учебной и научной литературе, можно сделать вывод… Проследив путь слова от самого рождения в английском языке до перехода в сленг, нетрудно понять… (К.Агузарова)*

Заслушав доклад и его обсуждение, напрашивается еще один вывод: если заговорили о толерантности в межличностных отношениях в педагогической практике, то действительно обществу становится все больнее и больнее от межличностных коммуникаций. (Т.М. Резер, кандидат педнаук, директор медицинского колледжа). Вдыхая свежий воздух, приятные воспоминания и хорошее настроение облагораживают, и забываются мелочи жизни. (Из сочинения студента). Как у А.П. Чехова: *«Проезжая мимо станции, у меня слетела шляпа»!* Здесь следует помнить правило употребления деепричастий в предложениях: деепричастия связаны в синтаксических конструкциях не только со сказуемым, но и с подлежащим, поэтому правильные обороты речи таковы: *Проследив путь слова от самого рождения в английском языке до перехода в сленг, мы поняли… Заслушав доклад и его обсуждение, мы пришли к выводу…*

Много экспрессивно-сленговых слов находим в современной рекламе. Для рекламистов содержание – это бизнес, правильность языка и этика их чаще всего не заботят. Реклама часто негативно влияет на реципиентов, так как рекламой насаждаются подчас и антиэтические нормы, которые с лёгкостью перенимаются молодёжью. Поэтому, как считает К.Агузарова, «…молодежный сленг должен стать объектом пристального внимания ученых-языковедов» [3].

Язык – это действительность. Жаргонная лексика часто проникает в литературный язык и закрепляется там на долгие годы. Обилие жаргонной лексики и вхождение её в повседневный оборот очень распространено в настоящее время (о "наездах" и "разборках" часто можно услышать даже с официальной трибуны). И в средствах массовой информации по сравнению с доперестроечными годами, конечно, сейчас гораздо больше свободы. На самом деле, правильный, литературный язык – это часть общей культуры человека, на наш взгляд, его положительный имидж. Поэтому согласимся с М.Горбаневским, вице-президентом Общества любителей российской словесности, который призывает: «Не говори шершавым языком»! [4].

Литература:

1. Лихачёв Д.С. Земля родная. - Санкт-Петербург, 2000.
2. http://ru.wikipedia.org/wiki/
3. Агузарова Карина. Молодежный сленг. http://www.darial-online.ru/2004_6/ aguzar.shtml
4. Горбаневский М.В. и др. Не говори шершавым языком: О нарушениях норм литературной речи в электронных и печатных СМИ. 2-е изд. - Москва: Галерия, 2000. - 272 с.

Prezentat la 01.11.2012

SUGESTII PRIVIND PREDAREA-ÎNVĂȚAREA RELAȚIILOR SEMANTICO-TEXTUALE PENTRU STUDENȚII STRĂINI

Lidia STRAH
Universitatea de Stat din Moldova

În predarea unei limbi străine o deosebită importanță au principiile lingvistice ale textului de diferite niveluri, iar aspectele tipice ale textului sunt destinate pentru a forma o competență de vorbire.

Cerințele față de textele explicative şi de sinteză trebuie să țină cont de dezvoltarea abilităților de comunicare şi impun o interpretare orientată spre o comunicare accesibilă studentului străin.

Cuvinte-cheie: *elemente formative; text-tip; texte informative, descriptive, narative, de comunicare; text explicativ; text de sinteză; comunicare productivă; comunicare accesibilă.*

THE SUGGESTIONS OF TEACH-LEARN IN THE RELATIONS TEXTUAL-SEMANTICS FOR FOREIGNERS STUDENTS

Theoretical and practical principles referring to text, determine methodical organization of teaching materials.

This paper aims to discover the peculiarities of the text in terms of methodology of teaching Romanian language to students, who speak other language.

As well, we tried to select texts, to use them as contents and nuance of teaching-learning and evaluating processes in Romanian language to student who speak other language.

Keywords: *communicative-practical legitimate; typical text; monologue text; informative texts; descriptive, narrative, communicative, leading texts; synthesis caption; productive communication.*

Astăzi, când trăim într-un timp al schimbărilor, când ființa umană caută noi sensuri ale existenței sale, înțelegerea lumii contemporane are la bază actul comunicativ – ca act primordial. În acest context, achiziționarea unei limbi (în cazul de față a limbii române) implică dinamizarea unei scheme de tip acțional, care se axează atât pe competențele generale ale studentului, cât şi pe competențele specifice, care pot fi formate şi dezvoltate în baza diverselor elemente formative. Unul dintre acestea este textul instructiv ca factor determinativ, deoarece prin însăşi esența sa ca fenomen comunicațional implică perceperea de către student a contextului în care urmează să acționeze.

De aceea, pentru predarea unei limbi străine o mare importanță au principiile lingvisticii textului de diverse niveluri. Unul dintre acestea este principiul prezentării frazice a textului ce se reflectă în descrierea mijloacelor lingvistice care servesc la exprimarea relațiilor dintre enunțuri.

Astfel, utilizarea articolului hotărât în limbile germană, engleză şi franceză trebuie să fie explicată sub aspectul definirii sau nedefinirii obiectului şi, prin urmare, este cunoscută utilizarea termenilor care țin locul unor cuvinte în propoziție, factor ce este, de regulă, obiectul de explicație gramaticală şi lexicală.

De aceea, indicațiile privind distincțiile de aplicare a lor sunt conştientizate în procesul de studii, sunt însuşite prin exercițiu. Comparăm, de exemplu, forma şi utilizarea pronumelor posesive:

germ.	*sein*	*ihr*	*ihre*	**rom.**	*lui*	*ei*	*lor*
engl.	*his*	*her*	*thei*	**rom.**	*său*	*sa*	
franc.	*son*	*sa*	*ses*	**rom.**	*său*	*sa*	*la*

În mod similar sunt studiate şi morfemele, şi construcțiile perifrastice ce exprimă timpul, modul, aspectul acțiunii, chiar dacă la întocmirea regulilor nu se ia în considerare, în măsura cuvenită, aspectul situativ sau aspectul relațiilor dintre propoziții.

Există, de asemenea, în limbile examinate şi elementele de bază ale propoziției şi, deseori, acestea coincid funcțional şi structural; de exemplu, intonația, accentul în frază, emfază şi contrapunerea, consecutivitatea părților de propoziție, relația temă-remă. În manuale se acordă o deosebită atenție distincțiilor dintre acestea (comparați intonația în propozițiile atributive şi disjunctiv-interogative din engleză), utilizarea structurilor perifrastice în locul emfazei în limbile engleză şi franceză: *It's he who..., C'est lui qui...,* în germană: *Er ist...,* în română: *El...*

În acest context, putem menționa că mijloacele expresive la fel sunt cunoscute în toate limbile şi deseori coincid. Răspunsul afirmativ la întrebarea care constă dintr-o propoziție este un fenomen general firesc. Cerința de a se răspunde prin propoziții întregi, deseori întâlnită la predarea unei limbi străine, poate fi justificată şi tolerată din punctul de vedere al teoriei de predare a limbii, sub aspect comunicativ, însă astfel de răspunsuri nu sunt recomandabile. La predarea unei limbi este necesar, în primul rând, să se comunice mijloacele lexicale ce corespund textului, fără a da vreun fel de „gramatică textuală" suplimentară. Acest fapt, de asemenea, corespunde principiilor referitoare la relațiile semantico-textuale şi la legitățile comunicativ-practice. Restabilirea cuvintelor-cheie prin elementele ce le înlocuiesc – sinonime, antonime, explicații – este un fenomen comun în toate limbile. Însă, principalul aspect este cunoaşterea sinonimelor şi explicațiilor posibile, iar factorii situației de vorbire devin cunoscuți studentului din experiența diverselor situații din cultura proprie.

Alte aspecte tipice textului, cum ar fi: separarea tematico-logică, reglarea comunicării în baza caracterului adecvat al intențiilor şi al situațiilor de utilizare, nu sunt destinate pentru a fi comunicate imediat studenților străini care au deja formată o competență de vorbire.

Principiile teoretice referitoare la text trebuie să determine, în mare măsură, organizarea lor în materialele didactice (în primul rând, în manuale) şi în metodica de predare a profesorului, aşa încât condițiile şi rezultatul instruirii să corespundă cerințelor practice de comunicare. Este necesar a dirija în permanență activitatea studenților străini, pentru a fi obținute cunoştințele explicite de tip comunicativ teoretic şi textual. Dar, întâi de toate, este foarte important de a forma abilități de comunicare verbală. Descoperirea particularităților textului din punctul de vedere al metodicii de predare a limbii române pentru studenții străini include examinarea acestuia ca:

- ✓ bază pentru dobândirea unor cunoştințe lingvistice şi enciclopedice;
- ✓ mijloace de instruire pentru diverse tipuri de activitate verbală (audiere, vorbire, lectură, scriere);
- ✓ rezultatul apreciat şi însuşit al procesului de predare-învățare ce presupune studiul şi instruirea.

Pentru procesul de instruire a studenților străini servesc ca bază textele care:

- ✓ conțin informații prețioase ce explică motivele;
- ✓ corespund intereselor şi posibilităților de receptare a studenților străini dintr-un anumit grup, conform vârstei şi cursului de predare;
- ✓ conțin un material de limbă română care trebuie să fie utilizat şi pe care trebuie să-l însuşească studenții străini pentru a-şi dezvolta abilitățile comunicative;
- ✓ prezintă procedee ce sunt utilizate în scopul formării şi dezvoltării intențiilor de comunicare;
- ✓ prezintă modele logico-obiectuale şi verbal-situative.

Pornind de la aceste constatări, putem afirma că textele didactice trebuie să fie structurate în dependență de scopurile şi tematica pe care o conțin. La selectarea lor este necesar a se lua în considerare limba, conținutul şi organizarea metodică. Astfel, textele didactice ar putea fi clasificate în:

- ✓ texte-monolog, texte-dialog sau mixte după numărul de studenți străini incluşi în activitatea de comunicare;
- ✓ texte informative, descriptive, narative;
- ✓ texte de comunicare cu caracter cotidian, publicistic, științifico-popular şi literar-artistic sub aspect funcțional-stilistic;
- ✓ texte ce conțin informație nouă, redusă parțial;
- ✓ texte ce conțin un anumit număr de fenomene lexicale şi gramaticale necunoscute sau nesemnalizate – sub aspectul structural al limbii române vorbite;
- ✓ texte ce au ca destinație vorbirea, scrisul, audierea şi lectura – după activitatea de vorbire intenționată ce se desfăşoară odată cu procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină.

Toate aceste tipuri de text trebuie, în mod obligatoriu, să fie puse la baza planificării procesului de instruire a profesorului. În anumite condiții (corespunderea lingvistică şi conținutală a posibilităților de însuşire a limbii), aceste tipuri de texte pot fi, în acelaşi timp, conținuturi şi mijloace ale proceselor de învățare şi de instruire, mai ales atunci când este vorba de lectură sau de audiere. Textul de bază (din manual sau o informație dintr-un ziar), de regulă, are nevoie de o intervenție metodică pentru ca să devină o sursă efectivă de obținere a cunoştințelor şi pentru a dezvolta abilitățile de vorbire ale studenților străini. Un atare text, pe care îl vom numi text-călăuză, trebuie:

- ✓ să capteze atenția studenților străini;
- ✓ să descrie întâmplări şi evenimente actuale, interesante, importante sub aspect pragmatic;

- ✓ să aibă o structură inițiatoare, care le-ar permite studenților să însuşească conţinutul şi semnificația materialului lingvistic necunoscut prin intermediul aşa-ziselor mijloace extralingvistice, mai cu seamă al mimicii, gesturilor şi al altor mijloace de instruire, concrete sau intuitive.

Textul călăuză poate fi realizat sub formă de comunicare a profesorului, de comunicare inregistrată, sub formă de text pentru lectură sau de conversație între profesor şi student. În corespundere cu aceasta, textul poate fi parafrazat sau poate apărea spontan în procesul de comunicare dintre profesor şi studentul străin, în baza planificării orientate spre un anumit scop.

Textul călăuză poate fi consolidat sau completat în dependență de conținutul lui, de orientarea lingvistică şi instructiv-educativă a acestuia. Pentru aceasta este nevoie, în special, de a:

- ✓ forma lanțuri de cuvinte de reper şi a le scrie pe tablă sau a le înscrie pe casetă pentru a explica relațiile tematice, precum şi mijloacele lexicale şi gramaticale de coerență textuală;
- ✓ întrerupe răspunsul printr-o întrebare suplimentară pentru a verifica nivelul de înțelegere;
- ✓ cere repetarea unor propoziții pentru consolidarea cunoştinţelor şi pentru automatizarea utilizării lor.

Mesajul textului presupune nu conţinutul ca atare, ci ansamblul expresiv, cu forma lui lingvistică şi cu conținutul informațional, aşa cum există în orice act de comunicare.

Astfel, aşa-numitul *text explicativ de sinteză*, ca rezultat al comunicării, trebuie să-i demonstreze atât profesorului, cât şi studentului străin:

- nivelul de trăinicie şi de însuşire a mijloacelor lingvistice, care sunt utilizate, cerute şi aşteptate în text şi, în acest mod, nivelul de corectitudine şi de corespundere cu norma;
- nivelul abilităților de a rezolva liber şi în mai multe variante exercițiul dat în corespundere cu orientarea tematică şi de conținut;
- capacitatea de a realiza corect conceptele de comunicare sub aspect lingvistic şi situativ (invențiile, aprecierile).

În limitile activității la o temă anume, textele explicative de sinteză pot avea un nivel distinct al variantelor de vorbire şi de conținut, adică o distanțare de textul călăuză.

Acestea pot avea drept conţinut materia din texte aplicative de sinteză şi pot direcționa la textul următor prin prisma unei noi orientări a scopului inițial. Pentru aceasta textele trebuie să fie însoțite de sarcinile şi exercițiile respective.

Cerințele numeroase față de textele explicative de sinteză pot fi înaintate de către profesor în scopul diferențierii sau stimulării rezultatelor de însuşire a limbii române de către studenții străini. La formularea sarcinii şi a cerințelor trebuie să se țină cont de atmosfera din grupă, care poate genera un mediu firesc de comunicare. Într-un mediu „adecvat" realizarea comunicării este un rezultat al deficitului de informație, al necesității schimbului de opinii şi al divergenţelor existente. Un eveniment de comunicare serveşte, în fiecare caz aparte, la satisfacerea unor necesități personale sau determinate social. În procesul de instruire a studenților străini, necesitatea de comunicare şi de informare a studenților, prezentată în texte, trebuie să fie dirijată metodic. Sarcina dată de profesor este determinată de scopurile instructiv-educative, de dezvoltarea abilităților de vorbire fundamentată atât teoretic, cât şi practic, precum şi de procedeele necesare pentru repetarea şi consolidarea materiei. La alcătuirea textelor explicative de sinteză se acordă o atenție sporită mijloacelor lexicale şi gramaticale, pe care studenții pot să le aplice în practică în măsura în care ei posedă limba. Elaborarea unei strategii verbale depinde, în mare parte, de faptul cât de bine studenții străini pot să prezinte, schematic, sarcina pe care trebuie s-o însuşească.

Textul explicativ de sinteză, propus să descopere nivelul posibilităților de vorbire, trebuie să fie asigurat, de regulă, cu indicatori auxiliari. Aceştia pot fi:

a) prezentarea reperelor conţinutale la formularea sarcinii de comunicare (SC) în limitele unei orientări la un răspuns oral în limba română („Vorbiți despre oraşul natal, menționând, totodată, aşezarea lui geografică, întreprinderile de bază şi ceea ce produc ele, precum şi raritățile, curiozitățile oraşului");
b) în caz de necesitate, pot fi utilizate mijloace suplimentare;
c) demonstrarea stimulațiilor din arta plastică (unele tablouri, schițe etc.)

Următorul pas ar putea face posibilă combinarea diverselor repere ajutătoare. La formarea textului, datele pot fi repetate, amintite sau completate.

În schema propusă se poate observa că condițiile de completare a sarcinii din text (descrierea, comunicarea) sunt prezentate într-un mod mai simplist.

Pentru accesibilitate, *elementele de dirijare* (ED), utilizate de profesor, sunt notate înainte de rezolvarea parţială de către student, rezultate din *elementele conţinutului* (EC), indiferent de faptul dacă este prezentat elementul de dirijare înainte sau în timpul activităţii studentului. Săgeţile întrerupte indică variantele posibile ale transformării elementului *de dirijare,* ale elementului de conţinut, de exprimare, unităţile D1 sau D2 sau diverse acţiuni de rectificare.

Prin acţiunea profesorului studentul străin receptează o instrucţiune care îl îndeamnă să realizeze, în mod corespunzător, o sarcină de *comunicare productivă* (CP) în limba română. În acest scop, printr-o constatare, trebuie să fie anunţat studenţilor rezultatul situativ şi de comunicare aşteptat. Prezentarea diverselor elemente detaliate permite studentului să clarifice ce aşteaptă profesorul şi că anume rezultatele acestea sunt esenţiale pentru apreciere. În acţiunile studentului străin *elementele de dirijare* (ED) se transformă în *elemente de conţinut* (EC) în corespundere cu premisele individuale şi sunt formulate în enunţurile (E) monologului interior. În caz de nesiguranţă în ceea ce priveşte cunoaşterea limbii române, la acestea se alătură acţiunile intermediare în limba maternă, *structurile de suprafaţă* (E1D1). Structura de suprafaţă a limbii române (E1D2) este, prin includerea lui E1D1, o traducere directă sau rezultatul adaptării studentului străin la posibilităţile pe care i le acordă competenţa de cunoaştere a limbii române ca limbă străină pentru exprimare. *Verificarea* (V1) rezultatelor proprii poate influenţa alegerea şi ordonarea elementelor de conţinut urmărind asupra exprimării planificate, în acest scop, sau asupra realizării vorbirii ulterioare. *Acţiunile de verificare ale profesorului* (DV1) provoacă, în anumite condiţii, paşii următori de dirijare şi conduc spre evaluarea nivelului de însuşire a studentului străin.

În felul acesta rezultatul final de dezvoltare a abilităţilor comunicative (în textul explicativ de sinteză) ale studentului respectiv reflectă, mai întâi de toate, capacitatea lui de a utiliza corect, în corespundere cu sarcina dată, mijloacele limbii române din punct de vedere semantic, gramatical şi practic. Studentul străin demonstrează nivelul de însuşire a elementelor funcţionale şi a regulilor ce se conţin în sistemul limbii române şi în ce măsură le poate utiliza la realizarea sarcinii de comunicare sub forma unui text dat.

Cunoaşterea legităţilor stabilite cu ajutorul cercetărilor teoretico-lingvistice ale textului, care ţin de structura tematică şi de conţinut a diverselor categorii de text, precum şi de condiţiile formării lor, adecvate conceptului iniţial, sunt premise esenţiale pentru organizarea ştiinţifică fundamentată a textelor de bază şi introductive, pentru formularea sarcinilor de comunicare. Principiile lingvistice ale textului nu iau în considerare de regulă, condiţiile metodice şi pedagogice care cer o interpretare orientată spre un scop bine determinat, ca să devină importante pentru scopurile pedagogice.

În procesul de interpretare a textului este foarte importantă competenţa pragmatică a studentului, care include utilizarea funcţională a resurselor lingvistice, bazându-se pe schemele acţionale. De aceea, aplicarea raţională şi fundamentată în plan metodic a textelor solicită şi o cercetare întemeiată din punct de vedere metodic. Ea trebuie să studieze textul în funcţie de instruirea filologică şi generală a acestuia şi în funcţie de formarea şi aprofundarea elementelor în corespundere cu convingerile şi concepţiile despre lume ale studenţilor străini.

În acelaşi timp, cercetările trebuie să aibă ca scop elaborarea condiţiilor ce ar corespunde cu logica procesului de instruire şi, pe această bază, formularea concluziilor vizând alegerea, organizarea şi adaptarea textului, privind sistemul de exerciţii necesar pentru consolidarea cunoştinţelor de limbă şi măsurile de conducere în scopul interiorizării regulilor şi elementelor lexico-gramaticale şi structural-conţinutale, precum şi ale celor comunicative. În acelaşi timp, trebuie să se ia în considerare abilităţile generale de comunicare ale studenţilor străini, inclusiv abilităţile de utilizare a limbii române.

Însă, nu toate principiile lingvistice ale textului sunt obligatorii în aceeaşi măsură pentru lucrul metodic. De aceea, unele fenomene solicită o atenţie deosebită în virtutea unui pericol sporit al interferenţei.

În baza sintetizării diverselor idei, au fost făcute doar unele concluzii generale privind structurile şi funcţiile textului şi pregătirea studenţilor străini pentru lucrul asupra acestuia.

Bibliografie:

1. Ionescu-Ruxăndoiu L. Conversaţia (structuri şi strategii) // Universitar, 1999.
2. Dijk Teun Van. Grammaires textuelles et structures narratives. - În: C.Chabrol (ed). Sémiotique narrative et textuelle. - Paris: Larousse, 1983, p.177-207.
3. Habermas J. Cunoaştere şi comunicare. - Bucureşti, 1983, p.91-117.

4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - Москва, 1987.
5. Москальская О.И. Грамматика текста. - Москва, 1983.
6. Pânzaru I. Practici ale interpretării de text. - Iaşi: Polirom, 1999.
7. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica – o ştiinţă a comunicării. - Bucureşti, 1999, p.259-417, 433-596.
8. Шамова А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация. - Нижний Новгород, 2006.

Prezentat la 01.11.2012

СОХРАНЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ САМОБЫТНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ДИАСПОРЕ

Лингводидактический аспект

Татьяна МЛЕЧКО, Елена ПАРЯ

Славянский университет Республики Молдова

Статья посвящена актуальной проблеме разработки учебно-методических материалов для лиц, изучающих язык с целью сохранения собственной лингвокультурной самобытности в условиях проживания в диаспоре. Примером решения этой задачи является учебник, разработанный в рамках совместного проекта «Подготовка обновленных учебников по языкам государств СНГ для учреждений образования стран Содружества». Учебник способствует изучению языка, традиций и культуры молдавского народа.

Ключевые слова: *языковая личность, межкультурное общение, русскоговорящие, страны СНГ, лингвистические компетенции, социокультурные компетенции.*

PĂSTRAREA IDENTITĂȚII LINGVOCULTURALE A PERSONALITĂȚII LINGVISTICE ÎN DIASPORĂ
Aspectul lingvodidactic

Este cercetată problema, astăzi actuală, privind elaborarea materialelor metodico-didactice pentru persoanele care studiază limba în scopul păstrării propriei identități lingvoculturale în diasporă. Exemplu de soluționare a acestei probleme servește manualul elaborat în cadrul Proiectului „Elaborarea noilor manuale pentru limbile țărilor din CSI prevăzute pentru instituțiile de învățământ din statele componente". Manualul contribuie la studierea limbii, tradițiilor şi culturii poporului moldovenesc.

Cuvinte-cheie: *limbaj individual, comunicare interculturală, vorbitori de limbă rusă, țările CSI, competențe lingvistice, competențe socioculturale.*

SAVING LINGUOCULTURAL IDENTITY OF THE LINGUISTIC PERSONALITY IN THE DIASPORA
Lingual-didactic aspect

The article is devoted to the problem of development of training materials for those studying the language in order to preserve their own lingual-cultural identity living in the diasporas. The vivid example of solving this problem is the textbook elaborated in the framework of the joint project "Elaboration of new textbooks on CIS languages for its members' educational establishments". The textbook contributes to learning of language, traditions and culture of Moldovan people.

Keywords: *linguistic personality, intercultural communication, Russian-speaking persons, the CIS countries, linguistic competences, socio-cultural competences.*

Миграционные процессы в современном мире привели к тому, что за пределами своих стран проживает огромное количество людей, заинтересованных в сохранении исконной лингвокультурной идентичности и в её наследовании потомками. Многие зарубежные диаспоры считают сохранение языка и культуры основной своей задачей. Для её реализации привлекается ресурс исторической родины, в частности – в плане обеспечения диаспоры литературой, в том числе и учебной.

Эта на первый взгляд несложная поддержка является пока, однако, достаточно проблематичной. Диаспора не может использовать учебники, предназначенные для обучения в стране исхода, так как они превышают объем её возможностей и потребностей. Для них также не подходят учебники, которые создаются для иностранцев, не имеющих практики повседневного общения на языке в домашней среде. Именно поэтому новой и актуальной задачей для методистов, специалистов в области преподавания различных языков является разработка специальной версии учебника родного языка для тех, кто его изучает вне пределов своей реальной или исторической родины.

Для Республики Молдова, диаспора которой в последние десятилетия значительно увеличилась, потребность в специальной учебной литературе тоже актуальна. Эту проблему неоднократно озвучивали представители диаспоральных сообществ на Конгрессах диаспоры в Молдове и на встречах представителей диаспор с руководителями РМ во время их визитов в страны нынешнего пребывания выходцев из Молдовы. Острота вопроса обучения детей в диаспоре по учебникам и на достойном

уровне объясняется надеждами многих работающих за рубежом граждан Молдовы на возвращение на родину, где дети должны будут продолжить образование и быть готовыми к социализации в условиях доминирования государственного языка.

Отметим, что Республика Молдова выстраивает отношения с диаспорой на государственном уровне с 2000 года, когда вступил в силу специальный Указ президента РМ *О поддержке выходцев из Молдовы, проживающих за рубежом* (2000 г.). Налаживание контактов с этнокультурными организациями молдаван зарубежья явило географию их расселения и степень консолидации выходцев из Молдовы в различных регионах, из которых Россия и республики экс-Союза – наибóльшие.

В настоящее время, благодаря инициативе и поддержке Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества СНГ, для тех, чьим языком социального общения является русский, создается серия учебников по языкам стран СНГ.

Учебник, разработанный методистами из Республики Молдова Еленой Паря и Дойной Усач в сотрудничестве со специалистами Московского государственного лингвистического университета, представляет собой первый в своем роде учебник по изучению румынского языка вне языковой и культурной среды и предназначен как для представителей диаспоры, так и для лиц, начинающих изучение румынского языка с нуля. Известно, что «процесс формирования языковой личности проявляется и при изучении чужого языка. Изучение иностранных языков усложняет языковую личность» [4: 144].

Согласно концепции проекта, *целью* разработки серии учебников по языкам стран СНГ является укрепление общего гуманитарного и образовательного пространства, создание необходимых условий для сохранения языков, носители которых оказались за пределами своих стран, в других государствах СНГ.

Учебники нацелены на то, чтобы обеспечить возможность воспользоваться потенциалом общеобразовательного пространства государств-участников СНГ, разнообразием культур и ценностей, вариативностью академических систем, для чего необходимо развитие *лингвистических* и *социокультурных компетенций* в иноязычном общении.

Учебники созданы с опорой на достижения современной лингводидактики и методики [1; 2; 3; 7 и др.].

Развитие лингвистических и социокультурных компетенций на румынском языке позволяет понять ментальность молдавского народа, приобрести уникальные знания об истории, культуре и искусстве молдавского народа, о его традициях и ценностях. Формируемая *межкультурная коммуникативная компетенция* нацелена на понимание отношений и поведения, определяющих способ межэтнического общения, на устранение негативных эффектов стереотипного восприятия других народов, на формирование навыков ситуативной адаптации. Кроме того, развитие лингвистических компетенций обучающихся из разных этнических групп приводит на основе изучаемого языка к более глубокому познанию своей собственной культуры и традиций.

Учебник вписывается в рамки общеевропейской языковой политики, провозгласившей компетентностный подход к изучению иностранных языков, нацеливающий на достижение основной задачи обучения – *формирование межкультурной коммуникативной компетенции*, включающей:

- *лингвистическую компетенцию* – умения и навыки устной и письменной форм общения (в том числе грамматические, лексические, фонологические и синтаксические нормы изучаемого языка), способность выбирать языковые средства общения;
- *социолингвистическую компетенцию* – умение осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватный контексту (ситуации, целям, намерениям, социальным и функциональным ролям партнеров по общению);
- *дискурсивную компетенцию* – умение создавать и интерпретировать связные тексты (дискурсы) в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения, оценивать соотношение отдельных частей и излагать развёрнутое цельное высказывание. В обучении дискурсу следует исходить из его особенностей, среди которых важное место занимают неотъемлемые свойства любого текста – *целостность и связность*;
- *стратегическую компетенцию* – способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании кода пользователем. Основной целью стратегической компетенции является восполнение недостатка знаний в других компетенциях;

- *межкультурную компетенцию* – способность достигать взаимопонимания с представителями других культурных сообществ так же успешно, как и с представителями своего сообщества.

Результатом обучения на базе учебника по изучению языка Республики Молдова в странах СНГ должно стать достижение обучающимися уровня А2 (по отдельным видам деятельности – Б1) по классификации Совета Европы, в которой конкретизируются необходимые умения и навыки для обеспечения коммуникативной деятельности обучающихся в повседневном, учебном и профессиональном общении на румынском языке.

В современных концепциях лингвистического образования акцентируется необходимость формирования коммуникативных умений и навыков. В методической литературе и европейских документах данное положение находит отражение в перечислении ряда концептуальных категорий, способствующих реализации функций языка в социуме.

При создании учебника авторы ориентировались на формирование способности обучающегося к накоплению личного культурного и социального опыта, оцениванию явлений и события окружающей действительности, осознанию своего поведения в неоднородной культурной среде. Целевая аудитория, то есть предполагаемые пользователи учебника – это люди разного возраста. Учебник преследует *личностно-развивающие* и *воспитательно-развивающие задачи*, которые реализуются в процессе иноязычного общения во всех его функциях:

- *познавательно-информационной* (умение сообщить / запросить информацию);
- *регулятивной* (выразить просьбу, дать совет, озвучить высказывание);
- *ценностно-ориентационной / эмоционально-оценочной* (выразить мнение, желание, дать оценку и т. д.).

Согласно современным методическим концепциям, учебник структурирован на тематической основе (разделяется на 4 модуля), что позволяет преподавателю планировать работу в соответствии с особенностями данной группы (возраст, подготовленность обучающихся, усвоение материала и т. д.). Таким образом, реализуется принцип индивидуализации и дифференциации. При этом *индивидуализация* рассматривается как альтернативный прием, используемый обычно лишь на каком-то одном этапе усвоения материала и применительно к какой-то одной группе обучающихся (сильных / слабых). Индивидуальный подход к развитию языковой личности позволяет выявлять и развивать сильные стороны личности, её положительные черты, вызывать положительные эмоции, уверенность в собственных силах.

Учебник ориентирован на взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности: *говорению*, *слушанию*, *чтению* и *письму*, при этом каждый из них может выступать и как цель, и как средство обучения. В настоящее время «важным аспектом личностно-ориентированного обучения является самоконтроль и самооценка учащихся при подведении итогов урока» [6, 446], что тоже предусмотрено в специальном тестовом разделе учебника.

Языковая личность, которая формируется в поликультурном социуме или в инонациональной среде, ощущает на себе влияние другого лингвокультурного мира. Это может обогащать языковую личность или маргинализировать её. Чтобы она не утрачивала свою лингвокультурную идентичность, требуется учет всех трех уровней в её структуре как ячеек для заполнения из источников национального языка и национальной когнитивной базы.

Последнее особенно важно отметить, поскольку речь не о простом присвоении языка как кодовой системы знаков, состоящей из лексических единиц, вербально-грамммматической сети и стереотипных сочетаний (паттернов), то есть не о нулевом уровне, «который принимается любой языковой личностью как данность», а о формировании лингвокогнитивного (тезаурусного) уровня, с которого «собственно языковая личность начинается» [5: 53].

Новый учебник именно этим устремлениям и соответствует, позволяя овладеть системой языка, освоить основные молдавские прецедентные феномены, а также выразить себя на мотивационном уровне, соответственно своим профессиональным и личностным установкам.

Понятно, что в диаспоре языковая личность отличается от языковой личности носителя румынского языка, проживающего на своей этнической родине, но базовые характеристики их ментальности, выбор рече-поведенческих тактик и способы вербальной интерпретации действительности будут схожими.

Подводя итоги, можно резюмировать, что учебник по изучению языка и культуры молдавского народа является частью единого цикла учебников, создание которых инициировано Московским государственным лингвистическим университетом и поддержано Межгосударственным фондом гуманитарного сотрудничества. В обосновании проекта сказано, что подготовка обновленных учебников по языкам государств СНГ для учреждений образования стран Содружества позволяет сблизиться нашим народам и лучше понять друг друга. В частности, создаются необходимые условия для популяризации государственного языка Молдовы в странах СНГ посредством учебника для школ, вузов, учреждений дополнительного образования. В результате осуществления Проекта, учащиеся и студенты стран СНГ смогут получить уникальные знания о языке, истории, культуре и цивилизации молдавского народа, о его традициях и ценностях. Помимо этой, безусловно, важной задачи учебник нацелен также на сохранение исконной языковой личности выходцев из Молдовы, проживающих за рубежом.

Литература:

1. Алхазишвили А. Основы овладения устной иностранной речью. - Москва: Просвещение, 1988. - 124 с.
2. Бим И. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. - Москва, 1977. - 252 с.
3. Гужва Ф. Основы развития речи: Пособие для учителя. - Киев: Радянська школа, 1989. - 222 с.
4. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. Системный подход. - Нижний Новгород, 2003, с.145.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - Москва: Издательство ЛКИ, 2010, с.65.
6. Полякова Т.М. Реализация современных подходов к преподаванию языка в региональных учебниках // Русский язык в поликультурном мире. - Симферополь, 2007, с.442-449.
7. Системный подход в формировании коммуникативной компетентности в билингвальной среде, 2009. - *Сайт Международная школа завтрашнего дня* //www.schooloftomorrow.ru/content/articles/index.php?article=11305 *(Дата обращения -14.04.2012)*

Prezentat la 07.12.2012

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Алексей КИРДЯКИН

Молдавский международный независимый университет

Политические, экономические и социальные условия выдвигают сегодня качественно новые требования к профессиональной подготовке и повышению квалификации учителей иностранных языков, предусматривающие практическое владение языком, филологическое (лингвистическое и экстралингвистическое) образование, практическое применение языка (перевод), а также психологический и дидактический аспекты. С этой точки зрения в статье затрагивается вопрос профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей иностранных языков в контексте современных требований.

Ключевые слова: *учитель иностранного языка, профессиональная подготовка, повышение квалификации, современные требования.*

UNELE PARTICULARITĂŢI DE FORMARE PROFESIONALĂ INIŢIALĂ ŞI CONTINUĂ A PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE ÎN CONTEXTUL CERINŢELOR ACTUALE

Astăzi, noile condiţii politice, economice şi sociale presupun cerinţe calitativ noi faţă de formarea profesională iniţială şi cea continuă a profesorilor de limbi străine. Acestea includ: stăpânirea practică a limbii predate, educaţia filologică (lingvistică şi extralingvistică), aplicarea practică a limbii (traducere), precum şi cunoaşterea aspectelor psihologic şi didactic. În această ordine de idei, în articol este abordată problema formării profesionale iniţiale şi a celei continue a profesorilor de limbi străine în contextul cerinţelor actuale.

Cuvinte-cheie: *profesor de limbă străină, formare profesională iniţială, formare profesională continuă, cerinţe actuale.*

SOME PECULIARITIES OF PROFESSIONAL BASIC AND CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF UP-TO-DATE REQUIREMENTS

Today's political, economic and social conditions presuppose qualitatively new requirements to professional basic and continuous training of teachers of foreign languages. It includes practical mastering of the taught language, philological (linguistic and extra-linguistic) education, practical usage of language (translation), as well as psychological and didactical aspects. From this point of view, in the given article there is touched upon the issue of professional basic and continuous training of teachers of foreign languages in the context of up-to-date requirements.

Keywords: *teacher of foreign language, professional basic training, professional continuous training, up-to-date requirements.*

Как известно, современные политические, экономические и социальные условия выдвигают качественно новые требования к профессиональной подготовке специалистов в разных областях, к степени их конкурентоспособности на рынке труда. Это, в свою очередь, выдвигает качественно новые требования к содержанию, формам и способам проведения учебного процесса и к профессиональной подготовке, что меняет статус преподавателя и учащихся. Если раньше роль преподавателя состояла в передаче знаний, то теперь он – менеджер учебного процесса, направляющий деятельность учащихся в процессе формирования знаний и выработки умений и навыков. Если раньше учащиеся рассматривались как пассивные слушатели, то теперь они – активные участники учебного процесса, своими силами под руководством преподавателя формирующие свои знания и развивающие на их основе умения и навыки, которыми они могли бы пользоваться в своей повседневной и последующей профессиональной жизни как средствами и инструментами для решения тех или иных конкретных проблем.

Что касается владения иностранными языками, то сегодня это – одно из основных требований к современным специалистам во всех областях. Если раньше вузы готовили специалистов для конкретных предприятий, и количество мест при поступлении определялось количеством мест на предприятиях соответствующего профиля, то сегодня специалистов готовят для рынка труда, чтобы они могли

сами трудоустроиться на уже существующие предприятия либо создать свои. Принцип того, что нужно уметь не только производить продукцию, но и реализовывать её, относится не только к товарам и услугам, но и к человеческим ресурсам, то есть к специалистам. Это предполагает, что специалист должен владеть не только своей специальностью, но и рядом других навыков, делающих его конкурентоспособным на рынке труда. Наряду со знанием основ предпринимательской деятельности и умением пользоваться компьютером, ему также необходимо владеть иностранными языками. Он должен уметь не только работать с письменными материалами на иностранных языках и получать нужную информацию, но и устно владеть ими как средством общения и инструментом для решения тех или иных конкретных проблем в повседневной и профессиональной жизни. Исходя из этого, понятие владения тем или иным языком предполагает способность быть участником процесса общения на данном языке. Процесс общения является процессом обмена информацией продуктивного и рецептивного (перцептивного) характера на устном и письменном уровне, что, в свою очередь, предполагает наличие коммуникативных навыков: говорения, аудирования (устного понимания), чтения и письма.

Эти требования к специалистам обусловливают и качественно новые требования к заведениям, оказывающим образовательные услуги, что, в свою очередь, выдвигает соответствующие требования не только к профессиональной подготовке, но и к повышению квалификации преподавателей иностранных языков.

Как известно, повышение квалификации специалистов в той или иной области является необходимым условием развития как в том, что касается профессионального и личностного развития работника, так и на уровне прогресса общества. Для обеспечения устойчивого прогресса и развития необходимо внедрение результатов научных исследований и разработок в практическую профессиональную деятельность. В этой связи необходимо, чтобы специалисты ознакамливались с ними, что и обусловливает значение повышения квалификации для поддержания должного уровня профессионализма.

Повышение квалификации играет особую роль в профессиональном росте педагогических работников, так как они непосредственно задействованы в подготовке специалистов в разных областях. Кроме того, преподаватель только тогда сможет исполнять свои профессиональные обязанности, когда он и сам учится.

Пути повышения квалификации преподавателей иностранных языков определяются направленностью их профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка преподавателей иностранных языков, равно как и обучение иностранному языку, включает в себя три основных аспекта: лингвистический, психологический и педагогический. Лингвистический аспект, в свою очередь, охватывает три стороны: практическую (практическое владение иностранным языком), теоретическую (знание филологических, то есть лингвистических и экстралингвистических основ изучаемого языка) и прикладную (умение использовать язык в практической деятельности, в частности, при устном и письменном переводе). Психологический аспект предполагает способность ориентироваться в процессах личностного становления учащегося во время усвоения знаний и их последующего преобразования в умения и навыки с выходом на уровень компетенций. Педагогический аспект отражает способность применять подходы, методы, приёмы и т. д. с целью оптимизации процесса усвоения учебного материала.

Кроме того, современные образовательные документы предусматривают три уровня в процессе овладения учебным материалом.

1) Уровень знания и понимания. На этом уровне происходит собственно формирование знаний. Одно лишь запоминание информации ещё не означает появления знаний. Для того, чтобы информация преобразовалась в знания, ей необходимо пройти процесс аналитической обработки в разуме учащегося, основанной на логическом понимании изучаемых явлений как со структурно-семантической, так и с функциональной точки зрения. Это делает возможным создание необходимых предпосылок для дальнейшего практического применения полученных знаний с целью их преобразования в умения, а затем и в навыки. Следует отметить, что на этом уровне ведущим является принцип сознательности.

2) Уровень применения. На этом уровне осуществляется преобразование знаний в умения посредством практического применения первых. Роль активного участия учащихся в учебном процессе возрастает, а роль преподавателя всё больше сводится к руководству процессом. Значение принципа

сознательности также возрастает, так как применение новых знаний предполагает когнитивно-аналитические процессы качественно иного порядка, являющиеся предпосылками и условиями процесса преобразования знаний в умения, где задействованы все три канала восприятия информации – зрительный, слуховой и кинестетический.

3) Уровень интеграции. На этом уровне достигается преобразование умений в навыки. Роль учащихся при этом ещё более возрастает, и они являются уже не только активными участниками процесса формирования собственных навыков на основе знаний и умений, но и соруководителями данного процесса. Здесь ведущими факторами дидактической деятельности являются автоматизация способностей, выработанных на предыдущем уровне, а также творческий и исследовательский элементы. Выработка навыков знаменует выход на уровень формирования и развития коммуникативных компетенций.

Таким образом, навык является продуктом преобразования из умений, которые, в свою очередь, являются результатом преобразования из знаний на основе последних. Процесс формирования и развития навыков осуществляется по принципу *«знание – умение – навык»*.

Для того, чтобы преподаватели иностранных языков могли обеспечить проведение учебного процесса согласно вышеупомянутым современным требованиям, они должны обладать соответствующим базовым образованием и регулярно повышать свою квалификацию. Профессиональная подготовка и повышение квалификации преподавателей иностранных языков охватывает следующие аспекты.

1. Практическая языковая подготовка. Первое требование к преподавателю – знать свой предмет. Невозможно преподавать иностранный язык, не владея им. Таким образом, практическая языковая подготовка предполагает практическое владение языком как средством общения, что подразумевает, с одной стороны, владение языковым материалом с точки зрения его разделов (фонетико-фонологический, грамматический, лексический и орфографический) на уровне знания и понимания, применения и интеграции, с другой – коммуникативные навыки, позволяющие быть участником процесса общения с продуктивной и перцептивной точек зрения на устном и письменном уровнях (говорение, аудирование или устное понимание, чтение и письмо), а также развитие критико-аналитического мышления, без чего ни первое, ни второе невозможно. Следует особо отметить, что первостепенным в практическом овладении языком является овладение произношением на данном языке. Как известно, язык является наиболее важным средством человеческого общения. Ни одна сфера человеческой деятельности, как повседневной, так и профессиональной, не обходится без языка. Говоря о процессе общения, мы имеем в виду прежде всего устное общение, первичное по отношению к письменному. То, что после рождения ребёнок овладевает сначала навыками устной, а затем и письменной речи, причём способность овладения письмом зависит от того, как усвоены навыки устной речи, является подтверждением этого. Ещё одним доказательством в пользу первичности устной речи по отношению к письменной является отсутствие собственной письменности во многих языках мира, равно как и само явление неграмотных людей, хорошо умеющих говорить, но не умеющих читать и писать. Как отмечают Н.Корлэтяну и В.Загаевский, от того, как усвоено произношение, зависит и способность усвоения языкового материала, относящегося к другим разделам языка. По мнению М.Богдана, преподаватель иностранного языка, не владеющий навыками произношения, – это то же самое, что и врач, не имеющий элементарных познаний в анатомии (Bogdan, 1962, p.8). Таким образом, базовое образование и повышение квалификации преподавателей иностранных языков должны строиться так, чтобы одно из ведущих мест занимала тренировка произношения в рамках практики устного общения.

2. Теоретическая филологическая подготовка. Практическое владение языком, хотя и является первостепенным необходимым требованием, недостаточно для его преподавания. Следующим необходимым условием является фундаментальное знание основ языка с лингвистической и экстралингвистической точек зрения, то есть теоретическая филологическая подготовка, охватывающая следующие аспекты.

а) Лингвистическая подготовка. Общелингвистическая подготовка, предполагает ознакомление с материалом, относящимся к общелингвистическим дисциплинам (общее, сравнительно-сопоставительное языкознание, история лингвистических учений, прикладная, структурная лингвистика и т.п.; а также общечастные лингвистические дисциплины, изучающие языковые семьи и группы, к которым принадлежит изучаемый язык, например, германистика, романистика, славистика и т.д.). Частная

лингвистическая подготовка подразумевает изучение теоретических дисциплин, относящихся к языковым разделам, непосредственно связанным с изучаемым языком, например, теоретическая фонетика (в том числе экспериментальная), фонология и орфография, теоретическая грамматика, лексикология, история языка, диалектология и т.д.;

б) Экстралингвистическая подготовка. Аналогичным образом общая экстралингвистическая подготовка предполагает изучение теоретических предметов общего экстралингвистического характера: это общая социолингвистика, теория литературы, история мировой литературы, история мировой культуры и искусства и т.п., в то время как частная экстралингвистическая подготовка предполагает изучение теоретических предметов частного экстралингвистического характера, связанных непосредственно с изучаемым языком: это частная социолингвистика, национальная литература и литература на данном языке, например, английская и англоязычная (американская, канадская, австралийская и т.д.), французская и франкоязычная (канадская, литература франкоязычных стран Африки и т.д.), немецкая и немецкоязычная (австрийская, швейцарская и т.д.) и т.п.; культура (в т.ч. искусство) и цивилизация стран изучаемого языка.

Теоретическая филологическая подготовка должна также присутствовать и занимать одно из ведущих мест как в базовом образовании, так и в повышении квалификации преподавателей иностранных языков.

3. Прикладная лингвистическая подготовка (теория и практика перевода: устного, письменного, последовательного, синхронного и т.д.). Это является следующим требованием к профессиональной подготовке и повышению квалификации преподавателя иностранного языка. Для того, чтобы преподавать язык, нужно не только владеть им практически и основательно знать его лингвистические и экстралингвистические основы, но и уметь работать непосредственно с ним, тем более, что перевод, особенно на начальном этапе, является одним из основных элементов процесса обучения иностранному языку и обеспечивает реализацию на практике принципа сознательности в учебном процессе. Поэтому присутствие прикладной лингвистической подготовки как одного из базовых элементов важно как в базовом образовании, так и в повышении квалификации преподавателей иностранных языков.

4. Психопедагогическая подготовка. Знание преподаваемого языка с практической, теоретической и прикладной точек зрения – условие обязательное и необходимое, но недостаточное. Преподаватель работает с живыми людьми, и поэтому для того, чтобы мочь преподавать иностранный язык, он должен уметь правильно общаться с учащимися, выстраивать с ними отношения (успех учебного процесса зависит в первую очередь от того, как выстроены отношения и налажено общение между преподавателем и учащимися), понимать и направлять в нужное русло когнитивно-психические процессы, происходящие в разуме учащихся в ходе обучения иностранному языку, равно как и влияние этих процессов на формирование индивидуальной системы знаний, способностей (умений) и навыков, а также на восприятие картины мира и на развитие личности, что предполагает владение дидактическими подходами, методами и приёмами. Таким образом, психопедагогическая подготовка включает в себя следующие аспекты.

а) Психологическая подготовка. Общая психологическая подготовка предполагает изучение человеческой личности, учитывая, что преподаватель работает с живыми людьми, личностями, имеющими определённый учебный и общежизненный опыт, равно как и определенный уровень развития критико-аналитического мышления, и успех или поражение в учебной деятельности по своей природе и причинам или источникам зачастую выходит далеко за сугубо лингвистические и педагогические пределы. Психолингвистическая и психолингводидактическая подготовка – изучение психологического аспекта речевой деятельности (психолингвистики) и процесса овладения иностранным языком.

б) Педагогическая подготовка. Общепедагогическая подготовка предполагает изучение учебного процесса как общего явления без привязанности к какому-либо конкретному учебному предмету; выявление общепедагогических закономерностей и принципов, которые могут впоследствии стать отправным пунктом для перехода к общечастной методологии (общей теории преподавания иностранных языков) и затем к частной методике. Лингводидактическая подготовка охватывает, как отмечено выше, два аспекта: методологический (общая теория преподавания иностранных языков) и методический (частная методика преподавания конкретного языка).

Психопедагогический аспект должен присутствовать в профессиональной подготовке и повышении квалификации преподавателей иностранных языков как один из ведущих и основополагающих элементов.

5. Научно-исследовательская подготовка. Как известно, преподаватель только тогда может исполнять свои профессиональные обязанности эффективно, когда он и сам учится. Он должен постоянно ознакамливаться с последними достижениями в области лингвистики и лингвистической психопедагогики. Кроме того, работа педагога с профессиональной подготовкой в сфере иностранных языков предполагает и инновационную деятельность посредством самостоятельного поиска. Всё это обусловливает формирование знаний, умений и навыков в области научно-исследовательской работы в лингвистической (практической, теоретической и прикладной) и психопедагогической областях. Это делает преподавателя способным к дальнейшему совершенствованию и профессиональному росту, что соответствует вышеупомянутому принципу самообразования, а также открывает возможности повышения качества учебного процесса (в т.ч. посредством генерирования новых знаний).

Таким образом, программы по повышению квалификации преподавателей иностранных языков должны включать в себя вышеперечисленные элементы. В этой связи рекомендуется следующее.

Как уже отмечалось выше, практическое владение иностранным языком предполагает, с одной стороны, знание его базовых разделов (фонетического, грамматического, лексического, орфографического), а с другой – обладание навыками устного и письменного общения (ре)продуктивной и рецептивной направленности: говорения, устного понимания, письма и чтения. Навык является продуктом преобразования из умений, которые, в свою очередь, являются результатом преобразования из знаний на основе последних. Процесс формирования и развития навыков осуществляется по принципу *«знание – умение – навык»*. В этой связи, программы по повышению квалификации преподавателей иностранных языков должны включать в себя такой материал и такие задания, чтобы преподаватели имели возможность повысить свой уровень практического владения языком (чтение общей и специализированной литературы, работа с незнакомыми словами, выступления и спонтанные беседы по проблематике прочитанного, работа в специализированных лингафонных лабораториях и т. д.). Это особенно касается устной речи. Часто педагогические работники, особенно живущие в сельской местности или в населённых пунктах, не имеющих какого-либо административного статуса, не имеют возможности практического общения на преподаваемом языке. Кроме того, проблема может усугубиться сокращением часов по дисциплине, а также увеличением объёма письменных заданий, особенно на экзаменах, за счёт сокращения объёма устных заданий. Это может привести к постепенной потере навыков устного общения, поскольку всё, что не практикуется, забывается. Особенно это относится к владению языком.

Для преподавателя иностранного языка практического владения им на уровне повседневного и профессионального общения недостаточно. Он также должен обладать и углублять фундаментальные филологические знания в том, что касается их лингвистического и экстралингвистического аспектов. Поэтому программы повышения квалификации должны давать возможность преподавателю ознакомиться с последними достижениями и текущим развитием научной мысли в области языкознания, литературоведения и лингвострановедения и включать в себя соответствующие задания (например, работа с научной и художественной литературой в печатной и электронной формах, в том числе через Интернет; подготовка рефератов и собственных научных работ, организация различных мероприятий с целью обмена опытом научных сотрудников с преподавателями и между преподавателями и т. д.).

Одно из основных требований к любому специалисту – *способность применять свои знания, умения и навыки в практической профессиональной деятельности*. Преподаватели иностранных языков также не являются исключением. В случае специалистов в области иностранных языков прикладным аспектом профессиональной деятельности является устный и письменный перевод. Поэтому программы повышения квалификации должны включать в себя соответствующие задания и виды деятельности и смежные с ними (в том числе последовательный и синхронный устный перевод, общий и специализированный письменный перевод и т. д.).

Психолого-педагогический аспект повышения квалификации преподавателей иностранных языков должен включать в себя ознакомление с новыми достижениями и разработками, работу с законодательными актами в области образования, учебными программами и материалами.

Как видно из вышеизложенного, современные требования к повышению квалификации преподавателей иностранных языков и в частности – к их лингвистическому аспекту предполагают углубление владения языком как средством повседневного и профессионального общения, а также как инструментом решения тех или иных проблем, равно как и фундаментальных знаний филологических (лингвистических и экстралингвистических) основ данного языка не только с точки зрения знаний, но и с точки зрения умений и навыков. В то же время в процессе повышения квалификации важно, чтобы развитие одного аспекта не шло в ущерб другим (в данном случае психологическому и педагогическому), но, напротив, было обеспечено гармоничное их сочетание и взаимодействие, которое обусловило бы их развитие и взаиморазвитие.

Современные требования к профессиональной подготовке и повышению квалификации преподавателей иностранного языка предполагают способность обеспечить овладение учащимися данным языком как средством повседневного и профессионального общения, а также как инструментом решения тех или иных проблем, что, в свою очередь, предполагает формирование и развитие не только знаний, но и умений и навыков. Эта способность является основным требованием к профессиональной подготовке и повышению квалификации преподавателей иностранных языков в лингвистическом (практическом, теоретическом и прикладном) и психопедагогическом аспектах. Каждый из этих аспектов предполагает дисциплины общего, общечастного (промежуточного) и частного характера, а также повышение квалификации не только с точки зрения знаний, но и с точки зрения умений и навыков. В то же время в процессе как базового образования, так и повышения квалификации важно охватывать все вышеупомянутые аспекты, с тем чтобы соблюсти гармоничность и избежать ситуации, когда одно было бы в ущерб другому.

Литература:

1. Babără N. Pronunțarea şi ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic) // Probleme de lingvistică generală şi romanică. Vol. II. - Chişinău: CE USM, 2003, p.17-22.
2. Brînza E., Abramova O., Cojuhari N. et al. English Curriculum Guide. - Chişinău: S.n., 2008. - 212 p.
3. Bogdan M. Fonetica limbii engleze. - Cluj: Editura Ştiințifică, 1962. - 311 p.
4. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. - Chişinău: S. n., 2003. - 204 p.
5. Corlăteanu N., Zagaevschi Vl. Fonetica. - Chişinău: Lumina, 1993. - 272 p.
6. Guțu I., Cotelea M., Voroniuc S. et al. Curriculum de Français pour les classes bilingues: I-IV-ième classes, V-IX-ième classes, X-XII-ième classes. - Chişinău: CEP USM, 2008. - 436 p.
7. Guțu Sv. Dezvoltarea competențelor comunicative ale studenților economişti din perspectivă lexicală şi gramaticală: Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. - Chişinău, 2012. - 30 p.
8. Ixari A. Tehnologia dezvoltării lexicului de specialitate în limba engleză la studenții economişti: Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. - Chişinău, 2013. - 31 p.
9. Limba străină I. Curriculum pentru învățămîntul gimnazial (clasele V-IX). - Chişinău: Ministerul Educației al RM, 2010. - 90 p.
10. Limbi străine I. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. - Chişinău: Ştiința, 2010. - 52 p.
11. Limbi străine II. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. - Chişinău: Ştiința, 2010. - 48 p.
12. Orosan D. Comunicarea didactică – model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar: Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. - Chişinău, 2005. - 23 p.
13. Богомазова Т.С., Подольская Т.Е. Теория и практика по фонетике немецкого языка (для повышения квалификации преподавателей высшей школы). - Москва: Лист Нью, 2004. - 240 с.
14. Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. Общая и профессиональная педагогика. - Москва: Академия, 2009. - 336 с.
15. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. - Москва: Академия, 2004. - 336 с.
16. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. 3-е изд. - Москва: Академия, 2010. - 176 с.
17. Кирдякин А.А. К вопросу о профессиональной подготовке и повышении квалификации педагогических кадров-филологов в области иностранных языков // Проблемы теории и методики преподавания русского языка как неродного в современных условиях: Материалы международной научно-практической конференции (20-21 декабря 2010 г.). - Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2010. - С.114-116.
18. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. - Москва: Академия, 2010. - 192 с.

19. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. - Минск: Вышэйшая школа, 2003. - 522 с.
20. Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. - Москва: Изд-во МГУ, 2001. - 168 с.
21. Попков В.А., Коржуев А.В. Методология педагогики. - Москва: Изд-во МГУ, 2007. - 208 с.
22. Розов Н.Х. Теория и практика инновационной деятельности в образовании. - Москва: МАКС Пресс, 2007. - 80 с.

Prezentat la 13.12.2012

METODOLOGIA EVALUĂRII UNIVERSITARE

Oxana BASHIROV, Ina VERETINA
Universitatea de Stat din Moldova

În prezentul articol vom formula metode de evaluare în instituțiile de învățământ superior. Vom întreprinde o analiză a procesului de evaluare a rezultatelor universitare printr-un şir de procedee specifice. Ca urmare, vom demonstra un model simplu de comitere a erorilor inerente în evaluările studenților. Scopul cercetării noastre vizează ilustrarea metodelor şi strategiilor de evaluare a performanțelor în învățământul superior. Vom încerca să argumentăm că metodele alternative de evaluare sunt eficiente în instruirea centrată pe student, deoarece acestea se bazează pe ideea că studenții îşi pot evalua de sine stătător propriile cunoştințe, în timp ce metodele tradiționale nu le oferă aceste oportunități (ceea ce îi ajută să învețe şi ceea ce i-ar putea ajuta să învețe mai bine). Ca rezultat, am ajuns la concluzia că evaluarea alternativă oferă profesorilor o modalitate de a compara procesul de evaluare cu explorarea strategiilor de învățare.
Cuvinte-cheie: *metodă, strategie, proces de învățare, evaluare, metode alternative, metode tradiționale, context pedagogic, rezultate universitare.*

THE METHODOLOGY OF THE UNIVERSITY EVALUATION
The article studies methods for evaluating instruction in higher education. We explore student evaluations of instruction and a variety of alternatives. We develop a simple model to illustrate the biases inherent in student evaluations. The goal of our research considers methods and strategies for assessing performance in higher education. Our presentation distinguishes the traditional and alternative methodology of evaluation. We highlight that alternative assessment methods work well in learner-centered classrooms because they are based on the idea that students can evaluate their own learning and learn from the evaluation process while traditional methods do not give learners opportunities to reflect on both their linguistic development and their learning processes (what helps them learn and what might help them learn better). As a result of our research, we have concluded that alternative assessment gives instructors a way to connect assessment with review of learning strategies.
Keywords: *method, strategy, learning process, evaluation, alternative methods, traditional methods, pedagogical context, university results.*

Evaluarea în învățământul superior reprezintă un proces general de analiză critică şi sistematică, prin care se determină nivelul şi calitatea pregătirii studenților pe parcursul programelor de studii, precum şi competențele de care absolvenții dispun la finalizarea studiilor.

Dintre definițiile care i s-au formulat evaluării, în context pedagogic, atrag atenția mai multe, având conotații nuanțate diferit de fiecare autor. O cităm mai întâi pe cea aparținând lui Gabriel Cristea, recunoscut ca autoritate notabilă în teoria evaluării: *,,Evaluarea procesului de învățământ reprezintă o acțiune subordonată activității de instruire, organizată la nivel de sistem, necesară pentru verificarea gradului de îndeplinire a obiectivelor propuse, verificare realizabilă la diferite intervale de timp, cu funcție centrală de reglare-autoreglare"* [1].

I.T. Radu susține că evaluarea este *,,procesul menit să măsoare şi să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor şi a operațiilor folosite în desfăşurarea activității, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea activității în etapele următoare"* [2].

Evaluarea în învățământul superior are o miză socială aparte generată de deciziile majore proiectate şi rezultate la acest nivel. Modelul pe care îl evocăm reflectă exigențele paradigmei curriculumului analizând evaluarea în raport de „tipul de decizii care urmează să fie luate: 1) selecția (studenților); 2) perfecționarea programelor şi a cursurilor universitare (opera profesorilor); 3) orientarea socioprofesională (a studenților); 4) elaborarea şi realizarea obiectivelor operaționale (,,decizii pe termen scurt, decizii de diagnostic – luate de profesor şi de studenți în timpul activității lor").

Respectând paradigma *curriculumului,* modelul evocat plasează evaluarea într-un context global, ca parte integrantă a oricărui proiect pedagogic, situată „într-o lumină mai justă, adică utilă pentru toate tipurile de decizii nu numai pentru cele care privesc selecția". Aplicarea sa în diferite contexte şi forme (examene: de intrare-ieşire, semestriale, anuale; colocvii, proiecte etc.) asigură: ***a) previziunea***, „adică utilitatea informațiilor obținute privind selecția"; ***b) măsura*** necesară pentru realizarea programelor şi a orientării; ***c)*** „***influența*** –

prin implicare directă – asupra procesului de predare-însuşire a cunoştinţelor". În sens *curricular*, evaluarea susţine corelarea acţiunilor de: selecţie – perfecţionare a programelor (şi a cursurilor) – orientare socioprofesională (a studenţilor) – operaţionalizare a obiectivelor în raport de context.

Selecţia, realizabilă prin diferite forme de evaluare iniţială şi finală (valorificând şi evaluarea continuă / formativă acumulată pe parcurs) este opera profesorilor (integraţi în diferite structuri acreditate). Paradigma curriculumului presupune corelarea unui indicator considerat unic („media generală") cu o categorie nouă de indicatori, de natură psihosocială, capabili „să contureze o idee precisă asupra aptitudinilor viitoare ale studenţilor".

Perfecţionarea programelor (şi a cursurilor) este consecinţa a două tipuri de decizii rezultate din *evaluarea intrinsecă* (realizată de profesor) şi din *evaluarea performanţelor* studenţilor în raport de obiectivele propuse (generale şi specifice, la nivel de programă, operaţionalizate în cadrul fiecărui curs, seminar etc.). Paradigma *curriculumului*, prin corelarea celor două tipuri de decizii, consemnează un salt fundamental faţă de evaluarea tradiţională care acorda mai multă atenţie selecţiei (studenţilor) decât programelor şi cursurilor (elaborate de profesori), „viabilităţii (structurilor) în dauna valorii" [3].

Gabriel Cristea sugerează următorul model de clasificare a funcţiilor evaluării:

1. **Funcţii sociale de**: a) *validare socială a produselor sistemului de învăţământ;*
   b) *orientare socială, şcolară şi profesională;*
   c) *selecţie socială, şcolară şi profesională.*
2. **Funcţii pedagogice de**: a) *informare pedagogică (verificarea rezultatelor şcolare pe criterii prioritar constatative);*
   b) *funcţia de diagnoză pedagogică (interpretarea rezultatelor pe criterii prioritar calitative);*
   c) *prognoză pedagogică (anticiparea rezultatelor la niveluri de performanţă şi de competenţă superioare celor atinse anterior).*

Implicarea evaluării într-un sistem complex de decizii importante la nivel de politică a educaţiei permite sesizarea unui set de funcţii de o mai mare diversitate, „fiecare avându-şi propria legitimitate":

a) funcţia de evidenţiere a *eficacităţii sistemului de învăţământ* – concretizată în nivelul de pregătire a studenţilor pe parcursul studiilor şi, mai ales, în nivelul de competenţă la ieşirea din sistem şi la intrarea în viaţa activă;

b) funcţia de control care „*face comparabile rezultatele* obţinute de universităţi de acelaşi grad şi tip prin instituirea examinărilor naţionale";

c) funcţia de *certificare a nivelului de pregătire a absolvenţilor* unui ciclu de învăţământ, care susţine luarea unor decizii optime de ameliorare a curriculumului şi a proceselor de instruire care le sunt proprii;

d) funcţia de *apreciere a performanţelor universitare* ale studenţilor „prin sistemul certificat de notare";

e) funcţia de realizare a *diagnozei* „asupra dificultăţilor de învăţare ale studenţilor".

f) funcţia de *realizare a prognozei* referitoare la comportamentul şi performanţele viitoare ale studenţilor, posibile în diferite situaţii şi contexte pedagogice;

g) funcţia de *feed-back continuu* care asigură îmbunătăţirea permanentă a instruirii, a predării (realizată de profesor) şi a învăţării (realizată de student, ca efect al predării);

h) funcţia de apreciere a eficacităţii şi eficienţei proceselor de instruire (prin analiza şi optimizarea raporturilor dintre: obiective-rezultate obţinute; rezultate obţinute-resurse utilizate; rezultate-calitatea proceselor de instruire iniţiate şi finalizate în universitate şi în afara universităţii);

i) funcţia de *selecţie universitară a studenţilor prin examene/concursuri,* realizată în raport de capacităţile, competenţele şi cunoştinţele necesare în viitoarea treaptă universitară;

j) funcţia de *stimulare a spiritului de responsabilitate a profesorilor* pentru nivelul calitativ de pregătire asigurat studenţilor, funcţie relevantă social, în raport cu societatea civilă şi cu comunitatea educativă locală, teritorială şi naţională;

k) funcţia de *formare la studenţi a unei imagini de sine şi a unei capacităţi autoevaluative optime,* „cu efecte pozitive asupra interesului şi a gradului de angajare a acestora în procesul de învăţare" [4].

În acelaşi timp, cercetătorul I.Bontaş subliniază faptul că funcţiile se referă la sarcinile, obiectivele, rolul şi destinaţiile evaluării şi propune o altă clasificare a funcţiilor evaluării. El susţine că evaluarea realizează următoarele funcţii: educativă, selectivă şi competiţională, diagnostică şi prognostică, cibernetică, social-economică.

- **Funcția educativă** este funcția cea mai specifică şi mai importantă a evaluării, care urmăreşte stimularea obținerii de performanțe superioare în pregătirea studenților, ca urmare a influențelor psihomotivaționale şi sociale ale rezultatelor ce le obțin prin evaluare. Este cunoscut că succesul şcolar bucură, oferă satisfacție, dinamizând sporirea rezultatelor la învățătură, de asemenea; insuccesul şcolar supără, determină insatisfacție, dar dacă este conştientizat, ca fiind corect şi obiectiv, acesta poate dinamiza înlăturarea nereuşitei la învățătură.
- **Funcția selectivă** este funcția de competiție care asigură ierarhizarea şi clasificarea studenților sub raport valoric şi al performanțelor în cadrul grupului studios. Funcția selectivă asigură satisfacția şi recompensarea studenților prin obținerea de burse, prin obținerea prin concurs a unui loc într-un nou profil sau grad superior de învățământ, prin câştigarea prin concurs a unui loc de muncă, pe bază de competiție profesională.
- **Funcțiile diagnostică şi prognostică**. Funcția diagnostică, pe bază de testare, evidenţiază valoarea, nivelul şi performanțele pregătirii studentului la un moment dat – trimestru (semestru), terminarea unui ciclu de studii etc.

  Funcția prognostică – pe baza analizei datelor oferite de diagnoză, în comparație cu obiectivele şi cerințele planului de învățământ, programei analitice, predării profesorului, prevede probabilistic valoarea, nivelul şi performanțele pe care le-ar putea să le obțină studentul în etapa următoare de pregătire.
- **Funcția cibernetică sau de feed-back** (*de reglaj sau autoreglaj*). Analizând finalitățile învățământului– rezultatele pregătirii studentului, evidențiate de apreciere şi notare, deci a ieşirilor, din care se stabileşte mărimea de corectare a intrărilor, se stipulează optimizarea procesului de predare-învățare, aplicându-se principiul feed-back-ului.
- **Funcția social-economică** se referă şi evidențiază eficiența învățământului în planul macro-socio-economic, care influențează hotărârile factorilor de decizie privind dezvoltarea şi perfecționarea învățământului, în funcție de valoarea şi calitatea produsului şcolii – „omul pregătit prin studii", care asigură aşezarea „omului pregătit la locul potrivit", desigur, pe bază de concurs [5].

Evaluarea studentului trebuie orientată în direcția măsurării şi aprecierii calitative, prin strategii, metode şi tehnici adecvate, a cunoştințelor - strategiilor - atitudinilor de bază necesare la nivelul fiecărei trepte şi discipline. Doar astfel deciziile finale au valoare pedagogică şi socială semnificativă. O valoare care devine operațională în raport cu capacitatea evaluatorului (la orice nivel al sistemului) de a corela trei criterii de apreciere calitativă, complementară: *eficacitatea - eficiența - progresul* studentului.

Teoria şi metodologia evaluării are ca scop, în ultimă instanță, perfecționarea operațiilor de măsurare şi apreciere continuă a activității studenților şi profesorilor (învățare - instruire / educație) pentru optimizarea deciziilor finale (prin note, calificative, certificate stabilite în situații curente şi la nivel de colocvii, examene etc.). Această misiune pedagogică şi socială angajează doar evaluarea studentului?... Ce (şi pe cine) reprezintă, în fond, evaluarea studentului?...

Din perspectiva paradigmei curriculumului, prioritatea acordată obiectivelor la nivelul oricărui proiect pedagogic (al planului de învățământ, programelor şcolare, cadrului didactic / anual, semestrial, operațional) presupune centrarea activității pe student, pe valorificarea tuturor resurselor acestuia. Criteriile de evaluare sunt integrate în structura oricărui tip de obiectiv (general, specific, concret), ca mijloc de reglare-autoreglare continuă a activității, la nivelul corespondențelor pedagogice necesare permanent între partea stabilă a proiectului (obiective – conținuturi de bază) şi cea flexibilă, adaptabilă la diferite contexte (conținuturi particulare – metodologie de predare-învățare-evaluare). Care este situația studentului? Care este responsabilitatea profesorului într-un proces pedagogic atât de complex şi de deschis ?...

Gabriel Cristea consideră că *„metodele de evaluare reprezintă căile de eficientizare a operațiilor de măsurare-apreciere-decizie, realizabile în cadrul diferitelor forme de activitate didactică/educativă şi în sensul îndeplinirii unor funcții pedagogice specifice strategiilor angajate pe termen lung, mediu şi scurt"* [6].

Din perspectivă curriculară, orice metodă didactică, în calitate de metodă de predare-învățare-evaluare, este implicit şi metodă de evaluare. În acelaşi timp, unele metode îndeplinesc operațiile specifice acțiunii de evaluare în mod explicit: ele pot fi analizate în mod separat, dar şi ca procedee sau tehnici de evaluare integrabile în structura oricărei metode didactice. Cercetările întreprinse în ultimii ani în domeniul teoriei şi al practicii evaluării discriminează între metodele tradiționale de evaluare şi cele alternative.

Metodele tradiționale de evaluare – numite uneori şi metode clasice – sunt cele care asigură măsurarea şi aprecierea rezultatelor universitare în cadrul unor activități în care predomină obiectivele de stăpânire a materiei, iar în plan psihologic – obiectivele cognitive. Forma de realizare a acestor metode implică o multitudine de probe orale, scrise şi practice.

În categoria acestor metode (prezentate uneori şi ca strategii de tip evaluativ-stimulativ sau ca metode şi procedee evaluativ-stimulative) sunt incluse: evaluarea prin chestionare, evaluarea prin lucrări scrise, evaluarea prin lucrări practice, evaluarea prin scări de apreciere, evaluarea prin teste de cunoştințe, evaluarea prin examene.

Gabriel Cristea susține că:

a) *Evaluarea prin chestionare* poate fi realizată într-o formă curentă (care intervine în orice moment al activității de instruire, cu posibilități de realizare frontală) sau finală (care intervine în anumite momente – sfârşit de capitol, trimestru, an sau ciclu şcolar – cu posibilități de valorificare metodologică în cadrul diferitelor variante de examene universitare).

b) *Evaluarea prin lucrări scrise* poate fi realizată în trei variante operaționale: lucrările scrise curente – extemporalele; lucrările scrise trimestriale – tezele; lucrările de sinteză (la sfârşit de capitol, an, ciclu de studii, sub forma unor referate, teme de cercetare) – lucrări de diplomă, licență, disertație, doctorat.

c) *Evaluarea prin lucrări practice* în condiții de laborator, atelier, lot, condiții necesare pentru realizarea unor observații, experimente, demonstrații, cercetări, modelări, procesări de resurse materiale şi informaționale etc.

d) *Evaluarea prin scări de apreciere* oferă posibilitatea distribuirii rezultatelor sau a răspunsurilor între diferite intervale valorice, situate între o limită inferioară şi o limită superioară (foarte bine-bine-mediu-suficient-insuficient).

e) *Evaluarea prin teste de cunoştințe* valorifică un ansamblu de probe standardizate la nivelul: conținutului, condițiilor de aplicare, criteriilor etalonate pentru evaluarea rezultatelor. Acestea pot interveni în calitate de: teste pedagogice (care vizează cunoaşterea fondului informativ-formativ dobândit de personalitate în procesul educativ) şi de teste docimologice (aplicate în cazul examenelor). Autorul acestei clasificări menționează că valoarea pedagogică a unui test de cunoştințe depinde de capacitatea acestuia de a fi simultan: valid, fidel, obiectiv şi aplicabil. Elaborarea testului de cunoştințe evidențiază importanța itemilor care reprezintă cele mai mici unități de conținut alese în concordanță cu obiectivele operaționale concretizate conform programei. Pentru realizarea unui obiectiv operațional pot fi propuşi mai mulți itemi sau poate fi propus un singur item.

f) *Evaluarea prin examene* valorifică toate metodele sau tehnicile prezentate anterior. Perspectiva proiectării curriculare solicită o nouă modalitate de organizare a examenelor – trecerea de la examenele cu caracter selectiv la examenele globale, bazate pe evaluare pozitivă cu funcție de selecție implicită (examenele de absolvire, examenul de bacalaureat – cu funcție implicită de selecție pentru învățământul superior) [7].

În urma unor cercetări, savanții au ajuns la concluzia că metodele tradiționale de evaluare rămân importante, mai ales când profesorul realizează un echilibru între probele orale, scrise şi practice, ponderea lor continuând să fie dominantă în cadrul acțiunilor evaluative. Însă, se simte nevoia de intervenție a metodelor complementare (metode alternative de evaluare). Ea este necesară atunci când sunt propuse obiective educaționale din domeniul afectiv sau alte obiective majore ce contribuie decisiv la dezvoltarea personalității studentului şi care nu pot fi măsurate prin utilizarea metodelor clasice. În categoria metodelor alternative de evaluare cercetătorii plasează: observarea sistematică a comportamentului studenților, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea.

Observarea sistematică a comportamentului studenților poate fi utilizată şi ca metodă clasică, fie la nivel general (ca metodă tradițională distinctă folosită în timpul unor activități didactice), fie la nivelul unor tehnici sau procedee integrabile în cadrul acestei metode sau chiar în cadrul altor metode – fişa de evaluare, scara de clasificare, lista de control/verificare. Nadea Florea consideră că această metodă, privită ca metodă de evaluare alternativă, aduce drept element particular modul în care profesorul integrează şi interpretează unele fapte observate şi consemnate, punând accent pe rezolvarea unor cazuri speciale, pe ordonarea evenimentelor înregistrate în categorii comportamentale, pe listarea sarcinilor de control şi îndrumare (rezultate în urma observațiilor) [8].

Investigația este o metodă de evaluare alternativă cu caracter intensiv. Ea se bazează pe o sarcină didactică având un scop de cercetare, scop trasat de profesor studentului „prin instrucțiuni precise". Această metodă este folosită pe parcursul unei lecții (activități de laborator, activități de atelier etc.) într-o perioadă de timp care nu durează mai mult de o oră de curs, reprezentând o posibilitate pentru student de a aplica în mod creativ cunoştinţele şi de a explora situații noi sau foarte puțin asemănătoare, în raport cu experiența anterioară.

Proiectul este o metodă de evaluare alternativă care are un caracter extensiv. Sarcinile didactice au un pronunțat caracter de cercetare, fiind propuse de profesor pentru o perioadă de timp mai îndelungată. Începutul activității care urmează să fie evaluată alternativ este realizat în auditoriu. Continuarea până la finalizarea proiectului are loc în bibliotecă, acasă, în alte medii de instruire de tip formal (dar şi de tip informal), prin activități individuale şi de grup, beneficiind permanent de consultațiile oferite de profesor. Reuşita proiectului depinde de inițiativa şi consecvența studentului, de motivația sa, de capacitatea sa de a descoperi şi a valorifica unele resurse multiple (teoretice şi practice). Evaluarea finală aparține profesorului, fiind realizată în termeni de proces şi de produs, în raport de resursele existente şi de modul în care acestea au fost folosite. Profesorul va realiza şi evaluări intermediare menite să stimuleze reuşita finală a proiectului.

Portofoliul reprezintă o metodă alternativă de evaluare, care include rezultatele relevante obținute prin celelalte metode şi tehnici de evaluare. Portofoliul este cartea de vizită a celui evaluat, incluzând rezultatele la probele tradiționale (orale, scrise, practice), dar şi rezultatele altor inițiative avute de student pe parcursul unui semestru, an, inițiative finalizate prin: recenzii, articole, conspecte, sinteze, documente, fotografii, autocaracterizări, referate, interviuri, eseuri etc. Natura şi dimensiunea unui portofoliu depind, în mod natural, de mai mulți factori, dintre care amintim: perioada de timp acumulată, specificul disciplinei şi al treptei de învățământ, obiectivele propuse de profesor la diferite intervale, evaluările şi stimulentele intermediare realizate de profesor etc.

Autoevaluarea poate fi interpretată şi ca metodă alternativă de evaluare. Aplicarea acestei metode alternative de evaluare este posibilă în condițiile în care studentul atinge anumiți parametri superiori în procesul de învățare – este stadiul folosirii unor mijloace de autoinstruire şi de autoînvățare, premisă şi consecință a autoevaluării.

Din perspectiva profesorului, autoevaluarea este foarte utilă şi necesară pentru evaluarea şi autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv; el va folosi în acest sens diferite instrumente sau procedee, de genul chestionarelor cu răspunsuri deschise sau din categoria scărilor de clasificare (concepute ca scări de autoclasificare). Iar valorificarea informațiilor obținute în urma autoevaluării este realizabilă prin următoarele tehnici sau procedee:

a) comparație cu informațiile despre student obținute prin alte metode de evaluare;

b) integrarea acestor noi informații în portofoliul studentului;

c) prezentarea periodică a acestor informații părinților, altor factori responsabili în plan pedagogic şi social [9].

În ceea ce priveşte strategiile de evaluare, ele pot fi definite la nivelul unui concept pedagogic integrator care reprezintă un ansamblu de *„modele, tipuri, forme şi tehnici de evaluare structurate şi ierarhizate potrivit scopurilor şi obiectivelor"* asumate.

Explicarea şi interpretarea strategiilor de evaluare este realizabilă în sens: larg, analitic, şi restrâns, sintetic. Cele două perspective metodologice asigură clarificarea teoretică a unor concepte operaționale care, altfel, sunt controversate în practica evaluării, evidențiind domeniile şi mijloacele de acțiune specifice, eliminând, cât mai mult posibil, confuziile şi interferențele, redundanțele şi pleonasmele (gen „evaluare şi examinare").

În sens larg, analitic, este necesară definirea elementelor componente, integrabile în structura strategiilor de evaluare:

a) modelele / tipurile vizează modalitățile de organizare a acțiunii de evaluare în funcție de activitatea didactică/educativă;

b) formele vizează modalitățile de exprimare a acțiunii de evaluare într-un cadru formal (examene, colocvii, notări curente) şi nonformal (aprecieri, observații curente), realizabile prin probe orale, scrise sau practice;

c) tehnicile vizează modalitățile de realizare a acțiunii de evaluare specifice unor procedee operaționale, valorificabile la nivelul oricărei metode didactice (proiectată curricular în termeni de predare-învățare-evaluare).

În sens restrâns, sintetic, este necesară clasificarea strategiilor de evaluare în raport de câteva criterii relevante, complementare în plan pedagogic şi social. Tipologiile rezultate concentrează un potenţial de forme, metode şi tehnici de evaluare, adaptabile la specificul fiecărei trepte şi discipline de învăţământ, al fiecărei activităţi sau situaţii pedagogice.

În raport de *timpul pedagogic* – respectiv, de momentul în care acţiunea de evaluare este integrată în activitatea de instruire/educaţie – pot fi identificate trei strategii de evaluare:

1) **iniţială,** angajată la început de: nivel, treaptă, an de învăţământ; capitol, modul, lecţie;
2) **continuă (dinamică),** angajată pe tot parcursul unui nivel, treaptă, an de învăţământ, capitol, modul de studiu, respectiv pe tot parcursul unei activităţi/ lecţii etc.);
3) **finală,** angajată la sfârşit de: nivel, treaptă, an de învăţământ; capitol, modul de studiu, lecţie etc.

În raport de *funcţia pedagogică specifică,* realizabilă predominant, pot fi identificate trei strategii de evaluare:

a) **predictivă**, cu funcţie diagnostică şi pronostică, de realizare a legăturii dintre situaţia anterioară şi situaţia viitoare;
b) **formativă**, cu funcţie de observaţie, intervenţie şi reglare-autoreglare: a) *retroactivă* – la sfârşitul unei secvenţe sau activităţi; b) *interactivă* – în timpul unei secvenţe sau activităţii; c) *proactivă* – când elevul este implicat într-o nouă secvenţă sau într-o nouă activitate;
c) **sumativă** sau **cumulativă**, cu funcţie de verificare parţială/ prin sondaje sau prin examinări globale, semestriale şi anuale şi de bilanţ/ prin examene finale: de absolvire - admitere; de certificare - selecţie.

În funcţie de *scopul pedagogic*, angajat prioritar, pot fi identificate următoarele strategii de evaluare:

- ✓ **normativă** (prin raportarea rezultatelor elevilor la competenţele şi capacităţile definite în programele şcolare);
- ✓ **criterială** (prin raportarea rezultatelor elevilor la performanţele obţinute anterior);
- ✓ **detaliată** (prin raportare la rezultatele elevilor realizate la nivelul unor sarcini);
- ✓ **exploratorie** (prin raportare la rezultatele unor elevi aflaţi în dificultate în contextul unui colectiv, pentru identificarea cauzelor care ţin de lipsa unor cunoştinţe şi capacităţi de bază);
- ✓ **diagnostică** (prin raportare la rezultatele elevilor prin identificarea cauzelor care generează eficienţa sau ineficienţa activităţii) [10].

Evaluarea poate fi considerată a treia dimensiune a preocupărilor didactice, alături de predare şi învăţare. Importanţa ei este în afară de orice îndoială, motivându-se atât prin necesitatea certificării şi ierarhizării rezultatelor obţinute de elevi, cât şi prin rolul ei de feed-back, deopotrivă pentru elev şi pentru factorii responsabili de proiectarea şi de bunul mers al procesului. Amploarea preocupării este subliniată în ultimii ani în termenii următori: se evaluează peste tot şi totul, iar educaţia nu a scăpat acestui val.

La ce concluzie trebuie să ajungem după cercetarea de mai sus privind optimizarea actului de notare? Concluzia este următoarea: atitudinea noastră trebuie să fie una optimistă, dar să nu ne iluzionăm că am putea rezolva problema notării echitabile doar printr-o singură metodă din cele citate mai sus; rezolvarea mulţumitoare se obţine prin combinarea necesară, în fiecare caz concret, a două sau mai multe dintre strategiile propuse.

Referinţe:

1. Cristea G. Pedagogie generală. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2008, p.198.
2. Radu I.T. Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului. - Bucureşti: Editura Didactica si Pedagogică, 1981, p.18.
3. Cristea S. Studii de pedagogie. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2004, p.135.
4. Cristea G. Pedagogie generală. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2008, p.198-199.
5. Bontaş I. Pedagogie. - Bucureşti: All Educational, 1996, p.202-203.
6. Cristea G. Pedagogie generală. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2008, p.207.
7. Ibidem, p.52.
8. Florea N. Pedagogie, curs de formare iniţială pentru cariera didactică. - Bucureşti: Fundaţia România de mâine, 2008, p.208.
9. Ibidem, p.209-211.
10. Cristea S. Studii de pedagogie. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2004, p.121-122.

Alte surse:
1. Aebli H. Didactica psihologică. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.
2. Bârsănescu Ş. Unitatea pedagogiei ca ştiinţă. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
3. Berger G. Omul modern şi educaţia sa. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.
4. Bîrzea C. Arta şi ştiinţa educaţiei.- Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.
5. Călin M. Procesul instructiv-educativ. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.
6. Cerghit I. Metode de învăţământ. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997.
7. Cerghit I. Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.
8. Cucoş C. Pedagogie. Ediţia a II-a revăzută şi adăugită. - Iaşi: Polirom, 2006.

Prezentat la 10.10.2012

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЖУРНАЛИСТИКЕ В СЛАВЯНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Вера ТУДОСЕ
Славянский университет Республики Молдова

В статье рассматриваются условия внедрения компетентностного подхода в системе молдавского высшего образования. Показано, что инновационный потенциал компетентностного подхода может быть реализован в рамках новой модели образовательного процесса.
Ключевые слова: *образовательный стандарт, новые технологии обучения, компетентностный подход, компетенции.*

ABORDAREA BAZATĂ PE COMPETENŢE ÎN FORMAREA JURNALIŞTILOR LA UNIVERSITATEA SLAVONĂ

În articol se examinează condiţiile de aplicare în învăţământul superior din Moldova a abordării bazate pe competenţe. Se arată că potenţialul inovator al abordării bazate pe competenţe poate fi aplicat în noul model al procesului de instruire.
Cuvinte-cheie: *standarde educaţionale de formare, nouă tehnologie, abordare bazată pe competenţe, competenţă.*

USING THE COMPETENCY APPROACH IN TRAINING OF JOURNALISM AT THE SLAVONIC UNIVERSITY

In his article the conditions of implementation of competence-based approach in the Moldovan higher education. It is shown that the innovative potential of the competence approach can be implemented in the new model of the educational process.
Keywords: *educational standards, new technology training, competence approach, competence.*

Повышение качества образования актуально не только для Молдовы, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы обусловлено модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и переосмыслением целей и результатов образования.

Присоединение Республики Молдова к Болонскому процессу диктует необходимость внедрения ряда новаций как в содержание образовательных программ и дисциплин, так и в организацию учебного процесса. Реформирование высшего профессионального образования вызвано необходимостью интеграции вузов Молдовы в единое европейское образовательное пространство. Переход на обучение по Болонской системе предоставляет молодёжи возможности обучения и трудоустройства за рубежом, снижает риск международной изоляции национальной системы высшего образования [2, 158].

В соответствии с приоритетными целями, направленными на интеграцию в единую европейскую образовательную систему, формирование содержания образования в Республике Молдова должно происходить, на наш взгляд, с учетом общеевропейских тенденций. Компетентностно-деятельностный подход указывает пути переориентации высшей школы на освоение ключевых компетенций. Такой подход соответствует опыту развитых стран, и освоение его молдавской образовательной системой вполне очевидно.

Что касается университетского журналистского образования и подготовки специалистов для масс-медиа в журналистских школах, то «…в извечном споре двух подходов к формированию операторов в области коммуникации весьма сильна позиция сторонников университетской подготовки будущих работников масс-медиа» [4, 14]. Очевидны преимущества именно университетской полноценной и многогранной подготовки специалистов, где учитывается степень развития общества и осуществляется подготовка специалистов, способных адекватно реагировать на новые требования времени.

Известно, что деятельность журналистов должна быть оперативной, журналист должен мгновенно реагировать на изменения, происходящие в обществе, поэтому учебный процесс в СУ РМ и строится с учётом компетентностного подхода при подготовке специалистов. Хотя журналист, как и любой

творческий человек, должен обладать талантом, в дополнение к нему обязателен целый набор знаний по специальности: профессионализм (или его отсутствие) заметен после первой же написанной статьи.

Компетентностный подход удовлетворяет запросы производственной сферы и проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин); компетентностный подход действует за пределами учебных ситуаций и становится одним из средств модернизации социума. Компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В. Башев), определяется как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» (А.М. Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий).

Если говорить о компетентностном подходе в высшем образовании, то можно констатировать, что он вписывается в понятие развития высшей школы благодаря ряду факторов, как то: 1) изменение общественных отношений, формирование нового рынка труда; 2) вариативность и альтернативность образовательных программ; 3) изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции в образовательном процессе; 4) перспективность интеграции образования и экономики в международную систему разделения труда [1].

Переход к Болонской системе обучения ориентировал состав кафедры журналистики Славянского университета на модернизацию учебного процесса, его максимальную перестройку. С этой целью были пересмотрены и составлены новые учебные планы и программы. Перед преподавателями, читающими специальные дисциплины, была поставлена цель: максимальная нагрузка студентов с целью усвоения ими практических приёмов и методов работы в журналистике – поиск темы журналистского произведения, планирование, композиция, основы сценария и режиссуры на ТВ, монтаж.

Значительную помощь в последнем оказывает лаборатория нелинейного аудио- и видеомонтажа СУ. Лаборатория оснащена компьютерной техникой, профессиональными мониторами, студийными аудиомониторами, монтажным пультом и другой аудио- видеоаппаратурой, необходимой для ознакомления студентов с практическими навыками нелинейного аудио- и видеомонтажа, с особенностями и спецификой работы журналиста как на теле-, радиостанции, так и в студиях звукозаписи, видеомонтажа. В настоящее время лаборатория пополнена мультимедийной аппаратурой. В функциональном плане здесь можно создавать аудио-видеоматериалы в учебных целях, просматривать учебные фильмы, создавать произведения компьютерной графики, макеты газет и др. Лабораторию можно использовать для проведения учебных занятий по учебным дисциплинам. При этом происходит активизация творческого потенциала студента в процессе изучения специальных дисциплин, развитие профессиональной компетенции.

Формирование профессиональной подготовленности происходит и в процессе практики студентов, которая проходит непосредственно в редакциях ведущих печатных и электронных СМИ Молдовы. Практика рассматривается как мощное средство повышения профессиональной компетентности выпускников и позволяет подготавливать специалистов как на этапе лиценциата, так и на этапе мастерата.

Работа со студентами – это не только лекции, семинары, практические занятия, зачеты и экзамены. Преподаватели и студенты отделения журналистики СУ систематически участвуют в заседаниях «Пресс-клуба» CIJ, международного медиа-клуба «Формат А3», в пресс-конференциях ИА «Новости Молдова» и др. Кроме того, проводятся творческие встречи с учёными, изучающими теорию журналистики, мастер-классы с известными журналистами периодической печати, радио и телевидения. Студенты участвуют в научно-практических конференциях, посвященных актуальным вопросам журналистики как в стенах СУ РМ, так и за его пределами.

Важным в подготовке будущих журналистов является развитие коммуникативной компетентности. Студенты изучают аспекты деловой речи: логику построения высказываний, связь и отношения «журналист – читатель», основные требования к публичному выступлению. Уделяется внимание орфоэпии и акцентологии, лексическим, грамматическим нормам языка. Изучается культура речи, речевой этикет и основы успешности межличностного общения.

Таким образом, происходит формирование различных видов профессиональной компетентности (по А.К. Марковой): *специальной*, *социальной*, *личностной* и *индивидуальной* [3, с.103]:

1) специальная характеризуется деятельностью на высоком уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применять их на практике;

2) социальная характеризуется владением способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе;

3) личностная предполагает владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации;

4) индивидуальная характеризуется владением приёмами саморегуляции, готовностью к профессиональному росту.

Инновационные подходы в формировании основных компетенций – это инновационные формы проведения семинарских занятий: деловая игра как средство формирования профессиональной компетентности; семинар-диспут; семинар пресс-конференция; семинар-коллоквиум; семинар с элементами дистанционного обучения; семинар с использованием сетевых ресурсов в изучении журналистики и др.

Компетентностный подход в высшем образовании требует разработки соответствующих способов оценки образовательных результатов, что позволяло бы адекватно оценивать полученные студентами знания, умения и навыки. И такая работа ведётся в Славянском университете. Применяются различные виды оценивания: *первоначальное* – как при отборе абитуриентов, так и на начальном этапе формирования компетенций по учебной дисциплине; *текущее* – после изучения модуля, т.е. логически завершённого раздела учебной дисциплины. Этот вид контроля предоставляет информацию преподавателю, которая при необходимости может быть использована для коррекции процесса обучения. *Итоговое* оценивание включает в себя объективность, пригодность, достоверность, прозрачность, эффективность и результативность. Непрерывный контроль знаний стимулирует студентов к регулярной и качественной учебной работе, как аудиторной, так и самостоятельной, формирует мотивацию учебной деятельности. Для оценивания образовательных достижений используются различные способы: тестирование; ответы на вопросы по основным проблемам и категориям журналистики; сочинение-миниатюра или эссе; рефераты; портфолио; написание журналистских творческих работ.

В тестах из трех-пяти предложенных решений правильное – одно или два. В разделе «Основные проблемы и категории журналистики» ответы даются в устной или письменной форме. Преподаватель нацеливает студентов на то, чтобы ответы были конкретными и лаконичными. В разделе сочинение-миниатюра или эссе форма ответа выбирается преподавателем: небольшое сочинение или эссе. Опираясь на предложенное учебное пособие, привлекая дополнительную литературу в виде вузовского учебника или одной-двух научно-методических работ, студент готовит для устного или письменного изложения ответ, раскрывающий суть вопроса или темы. Журналистские творческие работы пишутся в жанре информации, зарисовки, интервью, репортажа и др.

Реферат – освещение темы с использованием не менее трёх источников специальной литературы. Работа по реферату включает в себя следующие составляющие:

а) поиск и отбор материала по теме;

б) толкование не известных студенту научных терминов по словарям;

в) выделение «известного» и «нового» по разрабатываемой теме;

г) подготовка доклада или сообщения на основе реферата;

д) подготовка коротких и важных выводов по рассматриваемой проблеме.

Обсуждение сообщения или доклада по реферату происходит в виде диалога студентов и преподавателя. Такая презентация способствует развитию у студентов информационной коммуникативности, рефлексии, критического мышления, умения вести дискуссию, отстаивать своё мнение и аргументировать его, анализировать и синтезировать изучаемый материал, представлять его публично. Студенты могут сделать презентацию в программе PowerPoint и продемонстрировать перед сокурсниками. Качество реферата (его структура, полнота, количество используемых источников, обобщения и выводы), а также уровень представления доклада или сообщения, оцениваются в качестве текущего контроля.

Организация самостоятельной работы студентов в новой системе высшего образования играет большую роль. Портфолио относится к результатам самостоятельной индивидуальной работы студентов и является инновационной формой контроля. Метод портфолио в системе высшего образования – «это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающихся» [5, 115],

один из аспектов модернизации образования. Этот вид контроля получил распространение в творческих видах деятельности, а также в журналистике. Портфолио – это поиск новых форм и методов комплексной оценки учебных достижений, демонстрация лучших индивидуальных достижений. Главным, на наш взгляд, здесь является так называемое «портфолио процесса – совокупность процессов обучения и учения, выстраиваемых в связи с портфолио» [6]. Контроль по «портфолио» – собеседование или коллоквиум.

Составление портфолио представляет собой некоторую систему работы, а именно:
- самообразование студента;
- мониторинг средств массовой информации (печатных или электронных) за определённый период на заданную тему (например, «Межкультурная коммуникация»);
- журналистские материалы, созданные студентом;
- личные достижения;
- научно-исследовательская работа;
- некоторые материалы практики и др.

В портфолио, на наш взгляд, заключены большие возможности для модернизации процесса обучения в свете новых требований, предъявляемых в настоящее время к вузовскому образованию. Ценность портфолио состоит в том, что вокруг него и в связи с ним может быть выстроен такой учебный процесс, который позволяет формировать или развивать некоторые когнитивно-личностные компетенции, необходимые для активного участия личности в жизни демократического информационного общества.

Журналистика всегда была востребованной профессией: она «снабжает» людей информацией о происходящих в окружающем мире событиях. Сегодня необходимы высококвалифицированные, компетентные в своей профессии журналисты, поскольку общество нуждается в качественном отборе и профессиональной подаче информации. В связи с этим в задачи преподавателей кафедры журналистики должно входить:
- совершенствование учебной, учебно-методической работы, включая продвижение современных методов обучения;
- подготовка высокообразованных и квалифицированных специалистов, владеющих современными методами журналистской деятельности;
- подготовка специалистов к практической деятельности в разных областях журналистики (радио-, ТВ-журналистика, печатные и он-лайновые СМИ, реклама и PR);
- выявление и развитие творческих способностей студентов;
- воспитание студентов в духе патриотизма, гуманизма, справедливости, служения идеалам демократического общества;
- использование компетентностного подхода в образовании, направленного на формирование личностных качеств, способствующих развитию социально интегрированного в общество специалиста.

Таким образом, компетентностный подход в образовательном стандарте является средством формирования профессионализма современного журналиста, а образовательное пространство вуза следует рассматривать как фактор формирования различных видов компетентности: общекультурной, коммуникативной, информационной и др.

Литература:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Журнал "Эйдос", 2005. – http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.
2. Зиневич О.В. Инновационный потенциал компетентностного подхода: от классической к неклассической модели высшего образования // Философия образования, 2009, № 3, с.157-164
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. - Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.
4. Морару В.С. Основные тенденции развития журналистского образования в Молдове // Информационное общество, 2003, вып. 3, с.13-16.
5. Харламов И.Ф. Педагогика. - Москва, 1997.
6. Юдина И.Г. Портфолио. - Волгоград, 2007.

Prezentat la 23.10.2012

PROMOVAREA E-LEARNING-ULUI ÎN INSTITUȚIILE DE INVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Oxana BASHIROV, Ina VERETINA-CHIRIAC
Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol ne vom axa pe problemele care se concentrează asupra necesității de a asocia utilitatea tehnologiei cu considerațiile pedagogice, în scopul de a îmbunătăți experiența de învățare. Obiectivul nostru principal este de a sublinia faptul că ariile E-Learning-ului sunt extinse şi universitățile trebuie să ofere calitate şi flexibilitate pentru a satisface nevoile diverse ale studenților. Dezvoltarea E-learning-ului, ca o alternativă la educația tradițională, a generat percepții diferite în rândul principalilor participanți la învățământul universitar – cadre didactice şi studenți. Pentru a sublinia aceste percepții diferite, în studiul nostru am comparat învățarea tradițională cu cea efectuată on-line. Ca rezultat, am ajuns la concluzia că nu există nici o ipoteză pentru a susține că învățarea tradițională este mai bună decât învățarea on-line, deoarece aceasta din urmă include avantaje care nu se regăsesc în procesul de învățare clasică, cum ar fi: timpul oferit pentru asimilarea informației şi pentru răspuns, capacitatea de a duce o discuție deschisă; în plus, fiecare cursant simte o atitudine mai „egală" față de el decât cum s-ar simți într-o discuție față în față. În final, am dori să remarcăm faptul că universitățile noastre trebuie să se schimbe pentru a face față competiției înaintate de instituțiile de învățământ superior la nivel global.
Cuvinte-cheie: *învățământ la distanță, tehnologia informației şi a comunicațiilor, proces de predare-învățare, activități, conținutul învățării, contextul învățării, sistemul de învățare accelerată, învățare continuă, stil de învățare.*

E-LEARNING PROMOTING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In this article we will present our view on the subject that focuses on the issues associated with the pedagogic considerations and the need to associate the usefulness of technology to enhance the learning experience. Our main goal is to outline that the implications of E-Learning are extensive and universities must provide quality and flexibility to meet the diverse needs of students. The development of E-learning, as an alternative to traditional education, has generated different perceptions among the main players of university education - teachers and students. To emphasize these different perceptions, in our study, we have compared the traditional with online learning. As a result of our research, we have concluded that there is no finding to support that traditional learning is better than E-Learning, because the last one includes advantages which are not found in classic learning, such as: time for digesting the information and responding, the ability to conduct an open discussion, each learner gets more of an equal standing than in a face-to-face discussion. In the end we would like to mention that it is clear that our universities must change to accommodate demand in order to respond to a new competition from global universities.
Keywords: *E-learning, information and communication technology, teaching-learning process, activities, to improve, content-based learning, context-based learning, system of accelerated learning, lifelong learning, learning style.*

> „Învățământul la distanță este mai potrivit pentru studenți, când există deja un stil de învățare format, iar studentul ştie exact ce vrea să afle şi este mult mai motivat."
> ***(Michaela Logofătu)***

Civilizația modernă este caracterizată de o viteză în continuă creştere a schimbării. Studenții, profesorii şi instructorii sunt din ce în ce mai preocupați să învețe cum să folosească la deplinul potențial mijloacele ICT (Information and Communication Technology-tehnologia informațională şi a comunicațiilor) pentru a se adapta noilor forme de învățământ şi noilor cerințe de pe piața muncii. Utilizarea mijloacelor ICT în învățământ va duce la deplasarea accentului de la un mediu de învățare centrat pe profesor la unul centrat pe student, în care profesorii nu mai reprezintă sursa-cheie de informație şi de transmitere a cunoştințelor, ci sunt colaboratori ai studenților, iar studenții nu mai sunt receptori pasivi de informație, ci se implică activ în propria lor educație. Pentru a fi eficiente, mijloacele ICT trebuie combinate cu tehnologii şi metode tradiționale, astfel încât să contribuie la îmbunătățirea calității actului de predare-învățare şi la obținerea unui grad sporit de flexibilitate a învățământului pentru a răspunde necesităților societății actuale. Educația la distanță a devenit în prezent o caracteristică a mediului universitar. Tot mai multe instituții de învățământ acordă o atenție sporită activităților pedagogice şi de acreditare, văzute prin prisma relației stabilite între noile tehnologii de informare şi comunicare şi obiectivele didactice. În acest context, se vorbeşte tot mai des despre „universitatea virtuală", „biblioteca virtuală" sau „e-learning".

E-learning-ul reprezintă interacțiunea dintre procesul de predare-învățare şi tehnologiile informaționale, acoperind un spectru larg de activități: de la învățământul asistat de calculator până la învățământul desfăşurat în întregime în manieră online. Iată câteva definiții ale termenului *e-learning*:

M.Brut consideră că „E-learning înseamnă învățarea într-o lume virtuală, în care tehnologia cooperează cu creativitatea umană pentru a accelera şi uşura cunoaşterea profundă a domeniului studiat” [1, p.92].

Cercetătorul M.Jalobeanu propune următoarea definiție: „O modalitate de a facilita şi îmbunătăți învățământul prin utilizarea tehnologiei comunicaționale. Tehnologia comunicațională permite utilizarea internetului, e-mailului, forumurilor de discuții” etc. [5, p.21].

Studenții care urmează cursurile unei secții de învățământ la distanță sunt în general adulți şi prezintă mai multe diferențe față de studenții obişnuiți ai cursurilor de zi, atât din punctul de vedere al manierei de învățare, cât şi din perspectiva facilităților practice de instruire de care dispun. În continuare vom enumera câteva dintre particularitățile acestora, de care trebuie să se țină cont în procesul de instruire:

- ✓ necesitatea de a coordona studiul cu alte tipuri de obligații;
- ✓ aparțin unor categorii sociale şi unor grupuri de vârstă mai largi;
- ✓ nevoia unei perioade de acomodare la „atmosfera” virtuală a cursului;
- ✓ fiecare are o motivație clară (ştie ce cunoştințe îi sunt necesare şi cum le va folosi);
- ✓ asumarea unui rol activ în propria educație;
- ✓ schimbarea radicală a modului de lucru, a sistemului de parcurgere a informației şi a procedeelor de memorare;
- ✓ schimbarea de accent în educație de la conținutul învățării (content-based learning) la contextul învățării (context-based learning);
- ✓ izolarea poate determina însă absența spiritului de competiție.

Dificultățile cel mai adesea întâmpinate sunt următoarele:

- ✓ lipsa suportului psihologic din partea unui grup de colegi;
- ✓ distanța față de evenimentele academice din campusul universitar;
- ✓ nefamiliarizarea cu tehnologia informatică folosită în cadrul cursurilor;
- ✓ neîncrederea în ei înşişi sau în dobândirea unei pregătiri consistente prin această manieră de învățare [1, p.93].

Dacă primele două tipuri de dificultăți sunt inerente acestui tip de învățământ, iar al treilea poate fi depăşit printr-un bun sistem de asistență online, ultimul tip de dificultate este cel mai important pe care studentul trebuie ajutat să-l depăşească, iar măsura succesului acestui demers este claritatea pe care studentul o dobândeşte asupra materiei parcurse.

Aşa cum în învățământul tradițional profesorul poate recomanda fiecărui student abordarea disciplinei din perspectiva potrivită lui, o platformă de e-learning flexibilă trebuie să vină în întâmpinarea stilului de învățare al fiecărui student. Există mai multe clasificări ale stilurilor de învățare, fiecare oferind suport pentru a învăța cum să înveți (singur sau asistat).

Teoria învățării accelerate (accelerated learning) introdusă de C.Rose a condus la evidențierea a trei stiluri principale de învățare: vizual, auditiv şi chinestezic-tactil. Primele două stiluri pot fi deservite de un sit de E-learning prin intermediul unor materiale vizuale, respectiv sonore, al treilea (potrivit, mai curând, cu o formă de învățământ tradițional) necesitând prezența obligatorie a unor materiale video care să transmită mesaje gestuale, senzoriale, să expună experimente care pot fi recreate mental de către student.

Această teorie a fost dezvoltată de sistemul de învățare accelerată Memletic (Memletic Accelerated Learning System), fiind identificată o paletă mai largă de stiluri de învățare:

- ✓ „Vizual: studentul preferă scheme, imagini, aranjamente spațiale;
- ✓ Auditiv: sunt foarte utile în învățare: audierea unui discurs, asocierea conceptelor cu diverse sunete, muzica;
- ✓ Verbal: sunt utilizate discuțiile pentru clarificarea conceptelor, precum şi scrierea ideilor asimilate;
- ✓ Fizic: sunt reținute foarte clar gesturile profesorului şi cunoştințele asimilate prin simțul tactil;
- ✓ Logic: este utilizat raționamentul logic, discuțiile şi încadrarea conceptelor în sisteme;
- ✓ Social: este preferat sistemul de învățare în grup sau împreună cu câțiva prieteni apropiați;
- ✓ Solitar: este preferat studiul individual şi munca de unul singur la proiecte sau teme” [3, p.51].

Putem distinge următoarele caracteristici de bază ale învățământului la distanță:

- "Educarea sau pregătirea este oferită studenților în diferite locații (pentru persoanele aflate la distanță) de către profesori sau alte izvoare de informații.
- Programele şi cursurile de învățământ la distanță pot fi adaptate diferitelor caracteristici ale studenților.
- Participanții la învățământul la distanță: persoane care creează şi distribuie materiale de învățare şi studenții.
- Organizatorii de cursuri sau de programe: instituțiile de învățământ şi științifice pentru studenți.
- Companiile sau departamente ale acestora pentru angajații lor, persoane fizice: consultanți, profesori etc.
- Studenții cursului (programei):
  - adulții, ,,studenți non-tradiționali";
  - angajații care nu au posibilitatea să participe la prelegeri;
  - persoane care au nevoie de mai multe activități de învățare şi de interacțiune;
  - persoanele cu handicap fizic sau cu limitări;
  - angajați care lucrează în ture;
  - persoanele îndepărtate din punct de vedere geografic de centrele educaționale" [6, p.84].

Pentru a uşura înțelegerea sensului procesului de E-Learning şi a înlătura confuziile care pot apărea în legătură cu realizarea acestui sistem modern de instruire, R.Carter propune următorul tabel [8, p.79]:

Ce este e-Learning?	**Ce nu este e-Learning?**
Ne-liniar: cursanții stabilesc cum, unde şi când accesează informația	***Liniar:*** cursanții progresează secvențial, odată cu fiecare prelegere
Proces dinamic: proces adaptat, personalizat şi dedicat atât necesității cursantului, cât şi specificului mediului; este disponibil la comandă şi poate fi accesat în orice moment	***Eveniment static:*** procesul de învățare are loc numai atunci când este planificat şi are caracter continuu
Cursant controlat: cursantul se autocontrolează continuu prin compararea propriei lucrări cu prezentarea cursului	***Instructor controlat:*** instructorul decide secvențele, conținutul, suportul de prezentare şi durata; simulările sau animațiile sunt controlate de instructor
Obiecte reutilizabile: folosirea de medii care permit dezmembrarea obiectelor sau decuparea acestora până la atingerea nivelului de înțelegere necesar, precum şi realizarea de combinații de obiecte prin asamblare şi prezentare dinamică corespunzător diferitelor necesități	***Obiecte de învățare sau de informare:*** prin concentrarea utilizării unor obiecte pentru un singur mediu reutilizarea acestora devine problematică; sunt preferate portaluri standard web şi platforme CMS
Instruire prin informare: este recunoscut faptul că peste 70% din procesul de învățare rezultă în cursul întâlnirilor organizate, precum şi în cursul discuțiilor din pauze, adică în aşa-numita ,,comunitate situațională"	***Instruire formală:*** învățarea are loc prin prezentări orale sau demonstrații de tip ,,instruire", dar procesul de instruire nu este identic cu cel de învățare
Platformă independentă: o astfel de platformă poate fi transformată în diferite formate standard, precum XML, HTML DHTML, PDA etc., în diferite medii, ambele formale şi informale	***Standarde:*** standardele tipice sunt cele care aparțin industriei aviatice sau sectorului de apărare, dar acestea pot fi ineficiente pentru instruirea în domenii mult diferite de cele de referință
Managementul cunoştințelor: sistemul foloseşte instrumente complexe şi flexibile pentru a crea, a colecta şi a distribui informații, la cerere sau contextual, la nivelul instituției sau extraorganizațional	***Învățământ administrativ:*** managementul administrativ sau de conținut al sistemului se bazează de obicei pe prezentarea liniară a materialelor; efortul cursanților este focalizat spre urmărirea prezentării, nu către procesul de învățare
Comunitate de interese: comunitatea are caracter colaborativ şi rezultă prin autoselecție şi grupare pe criteriul similitudinii intereselor	***Comunitate funcțională sau departamentală:*** comunitățile se structurează după natura funcțiilor, titluri

Acumulare de cunoştinţe în ritm ridicat: procesul de învățare are caracter iterativ şi incremental; procesele de definire, concepție şi de integrare se desfăşoară în paralel; rafinarea continuă a prototipurilor permite integrarea perfecționărilor şi efectuarea testărilor prin iteraţii succesive; fiecare iterație oferă o oportunitate de însuşire şi de acceptare a procesului educațional suport	***Progres de învăţare liniar:*** conceptul liniar presupune analiză, concepţie şi evaluare; erorile se propagă pornind de la greşeli din analiză şi din perceperea eronată a punctelor slabe; descoperirea erorilor rezultă în fazele finale de validare şi calificare a rezultatelor, fapt care face dificile corecțiile având în vedere limitele în resurse investiționale
Canale multiple de comunicare: traiectoriile de comunicare sunt diversificate, şi anume: ▪ cursant ↔ cursant şi suport ↔ cursant; ▪ instructor ↔ cursant şi instructor↔ suport; ▪ instructor ↔ expert	***Canal unic de comunicare:*** comunicarea are o singură direcţie, şi anume: ▪ instructor → ascultător

Din tabelul de mai sus observăm că instruirea interactivă de tip E-Learning include mai multe categorii de activități, precum: cursuri, instruire de tip informal, instruire indirectă, integrare în comunitate, managementul cunoştinţelor, instruire prin lucru în rețea, înstruire bazată pe activități practice. Drept exemplu elocvent poate servi implementarea platformei ***Moodle*** în procesul de învățământ în cadrul Universității de Stat din Moldova. Această aplicaţie este o platformă electronică educațională, fiind un produs de tip sistem E-Learning. Ea a fost proiectată avându-se în vedere particularitățile acestei forme de învățământ, particularități ce se referă la:

- tipurile de activități didactice;
- contactul spaţio-temporar dintre cadre didactice şi studenți;
- contactul spaţio-temporal dintre sistemul administrativ şi studenți.

Aplicația ***Moodle*** asigură într-o manieră unitară următoarele funcţii:

- asistarea procesului de învățământ la nivel organizatoric şi decizional;
- asistarea procesului de învățământ la nivelul studenților;
- asistarea procesului de învățământ la nivelul activităților didactice.

Motivul promovării modelului E-Learning este rezultatul cercetării bazate pe comparaţia dintre învățământul tradițional şi cel de la distanță. Cel din urmă este caracterizat prin următoarele avantaje față de abordarea clasică „tradițională" a învățării:

- ✓ Autoorganizarea timpului de studiu (motivaţie crescută, planificarea timpului şi capacitatea de analiză şi sinteză a conţinuturilor predate).
- ✓ Oferă posibilitatea învățării continue (Lifelong learning) şi dezvoltarea profesională.
- ✓ Studenții învață în mod independent, în ritmul lor, într-un loc şi timp pe care ei îl aleg. La dispoziţia acestora stă un număr mare de discipline oferite de diferite instituții sau persoane fizice – profesori.
- ✓ Ritmul propriu – studenții citesc materiale de învățat într-o viteză pe care ei o aleg ori de câte ori își doresc.
- ✓ Locul de învățare poate fi ales – depinde de mijlocul utilizat pentru distribuirea materialelor de învățat (învățarea la locul de muncă, acasă).
- ✓ Oferta de teme pe care nu le oferă cursurile / programele din această regiune – studenții găsesc şi participă la programe care îi interesează, chiar dacă acestea nu sunt oferite de către instituții de învățământ şi de afaceri din localitatea în care locuiesc sau lucrează.
- ✓ Posibilitatea de a participa la programe de cea mai ridicată calitate şi prestigioase – studentul poate „participa" măcar la unele cursuri oferite de instituții de calitate sau ținute de specialişti fără să fie nevoiți să plece din localitatea unde trăiesc.
- ✓ Alegerea modalității de învățare – învățarea activă sau pasivă, niveluri diferite de interacțiune: „clasice", materiale scrise pe lângă notițele proprii, simulări interactive, discuții cu alți cursanți (e-mail, teleconferințe), mai multe componente multimedia – grafică, animații, sunet.
- ✓ Încercarea practică a diferitelor tehnologii – se pot dobândi nu doar informații despre ceea ce se învață, ci şi cunoştinţe suplimentare şi abilități legate de utilizarea diferitelor tehnologii, cursantul are posibilitatea să atingă şi să mențină nivelul de „pregătire pentru secolul XXI".

✓ Învățarea independentă și interacțiunea – profesorii învață de la cursanții care caută individual noi surse de informare.

În urma analizei efectuate am constatat că există un şir de dezavantaje în ceea ce priveşte modelul învăţământului la distanță, precum ar fi:

- Studiile realizate indică faptul că pregătirea unui curs on-line este mai costisitoare decât cea a uneia tradiționale (dar costurile sunt apoi amortizate rapid); în echipa de „construire" a unui curs sunt încadrate persoane specializate în web design, design instrucțional.
- E-Learning poate fi eficient atunci când dotarea cu calculatoare este corespunzătoare, când conexiunile la Internet există şi sunt rapide – altfel, poți avea senzația că stai la uşa amfiteatrului, neputând intra.
- Costul unui curs on-line este destul de ridicat – pentru a urma un astfel de curs, trebuie să ai încredere că ceea ce ți se oferă este de calitate.
- Dificultatea susținerii la implementarea sistemului a unui efort consistent şi susținut al studenților, profesorilor, intermediarilor ce oferă suport tehnic.
- Necesitatea experienței cursanților în domeniul calculatoarelor. Întreținerea propriului calculator va fi, probabil, una dintre responsabilitățile curente.
- Studenții trebuie să fie extrem de motivați pentru participare. Fenomenul de abandon universitar este mult mai frecvent în educația la distanță decât în cadrele tradiționale ale educației, interrelațiile instituite fiind relativ impersonale, făcând opțiunea mai uşoară pentru cursant.
- Relativa „dezumanizare" a cursurilor până la dezvoltarea unor strategii optime de interacțiune şi focalizarea pe student, nu însă pe sistem.

Consolidarea rezultatelor investigației noastre demonstrează că avantajele prevalează; astfel, E-learning-ul este un fenomen complex cu consecințe sociale, tehnice, economice, administrative şi manageriale, domeniile implicate în E-learning fiind de natură educațională, cu referire la aspectele pedagogice.

În consecință, observăm că utilizarea Internetului şi a noilor tehnologii informaționale şi de comunicare a devenit parte importantă a strategiilor de învățare şi de predare în cadrul multor universități. În această direcție, diferența dintre E-learning şi învățământul tradițional este mică, deoarece prevalează aceleaşi tehnici, însă problematica rămâne deschisă, fiind deosebit de utilă descoperirea diferențelor semnificative şi a oportunităților care există.

Bibliografie:

1. Brut M. Instrumente pentru E-LEARNING. - Iaşi: Polirom, 2006.
2. Buraga S. Proiectarea siturilor Web. - Iaşi: Polirom, 2005.
3. Cooper A. Proiectarea interfețelor utilizator. - Bucureşti: Editura Tehnică, 1997.
4. Demetrescu C. Culoarea – suflet şi lumină. - Bucureşti: Meridiane, 1965.
5. Jalobeanu M. WWW în învățământ. Instruirea prin internet. - Cluj: Casa Corpului Didactic, 2001.
6. Trăuşan-Matu Ş. Interfațarea evoluată om-calculator. - Bucureşti: Matrix Rom, 2000.
7. Berge Z. Implementing corporate distance training using change management, strategic planning and project management. - IRM: Press, 2002.
8. Carter R. Successful E-learning strategies. - Entelysis technologies, 2005.
9. Niranjan R. Free as in education. - Finlanda: KEPA, 2003.

Prezentat la 10.10.2012

THE IMPORTANCE OF TEACHING BUSINESS IDIOMS TO STUDENTS FROM THE DEPARTMENT OF ECONOMICS

Angela TULEI
Moldova State University

Any language has expressions, phrases, word combinations the lexical value of which differs more or less from the meaning of each word considered apart. They constitute a thesaurus in which the wisdom of the people, its life experience and way of thinking has become eternal. These word combinations are called phraseological units or idioms. In this article we will focus on the importance of teaching business expressions in English classes.
Keywords*: expression, phrase, word combination, phraseological unit, idiom, phraseology.*

IMPORTANȚA PREDĂRII EXPRESIILOR FRAZEOLOGICE DE AFACERI LA STUDENȚII DE LA FACULTATEA DE ECONOMIE

Orice limbă cunoaşte expresii, locuțiuni, îmbinări de cuvinte, a căror valoare lexicală se îndepărtează mai mult sau mai puțin de sensurile fiecărui cuvânt luat aparte. Ele constituie un tezaur bogat, în care s-a înveşnicit înțelepciunea poporului, experiența de viață şi modul de gândire al acestuia. Aceste îmbinări „sudate" au fost numite frazeologisme sau expresii idiomatice. În prezentul articol ne vom axa pe importanța predării a astfel de expresii din domeniul economiei la orele de limbă engleză.
Cuvinte-cheie*: expresie, locuțiune, îmbinare de cuvinte, expresie frazeologică, frazeologie.*

„La traducere trebuie să ajungi până la intraductibil,
numai aşa se poate cunoaşte cu adevărat o limbă străină,
un popor străin." ***(Goethe)***

Any language has phrases and expressions that cannot be understood literally, even if the meaning of each word is known and the grammatical structure of the expression is clear. The meaning of such an expression remains a mystery. All the attempts of word-for-word translation of such expressions can drive us to an unexpected or to an absurd result. If we do not know that the words have a special meaning together, we may misinterpret what someone is saying or be puzzled by why they are saying something that is untrue or irrelevant. For example, the English phrase "*not room to swing a cat*" (nu e loc de a oscila cu mîța) means – the smallest amount of space necessary to live in, do something – has the equivalent „spațiu redus; spațiu insuficient" [1]. Such expressions are called ***idioms or phraseological units***.

Idioms exist in all languages and form an important part of the vocabulary. It is well-known that one of the keys to speaking like a native is the ability to use and http://www.languagesuccesspress.com/understand them. The English language as well as any other language is full of idioms. We may hear them all the time in everyday conversations. We will also meet them in books, newspapers, magazines, TV shows, and on the Internet. A very important assumption is that *idioms add color to the language.* They can be described as the most picturesque, colorful and expressive part of the vocabulary of any language. In this respect *phraseology* can be referred to as a kind of *picture gallery*.

Linguists have different opinions about the definition of the idioms. William Freeman, for example, describes *idioms a*s "…established words or phrases with a special meaning that are independent of the dictionary definition and frequently of the rules of grammar as well. …Idioms have become a fundamental part of any language; they are frequently nothing more than vigorous abbreviations of common phrases… They are a terror to any student with a logical and orderly mind. Many of them, indeed, are beyond any common-sensible explanation whatever…Others are based on passages from the Bible, Shakespeare, on proverbs, and, in fact, on anything which can be employed to convey one's thoughts briefly and effectively…" [2].

Idioms are defined as "non-motivated word-groups that cannot be freely made up in speech but are reproduced as ready-made units" [3]. This definition given by I. Ginzburg proceeds from the assumption that the essential features of idioms are stability of the lexical components and lack of motivation: the meaning of the idiom cannot be deduced from the meaning of its components and there exists a ready-made linguistic unit which does not allow any variability of its lexical component.

The special branch of linguistics which studies idioms is called ***Phraseology***. British and American linguists use the word *phraseology* to describe "the way in which words are chosen, arranged and used, especially in the stated subject or field".

It is generally known that the role of English *idioms and phraseological units* has increased dramatically in recent years. It is reflected in the dictionaries and practice books devoted to them which have recently appeared in Britain.

The famous English scientist in the field of lexicology Logan Pearsall Smith mentioned the following: "We have also in English a curious kind of compound verbs. In this kind of formation the 19th century was especially rich and gave birth to such modern expressions as *to boil down*, *to go under, to run across*. Verbs of this type are often colloquial, add an idiomatic power to the language, and enable it express many fine distinctions of thoughts and meaning" [4].

In general, idioms appear particularly discouraging both for students and teachers and, from my own experience, I can say that they are often neglected in English classes. Anyway, *idioms are a subject for more advanced English learners.*

In his article "*Without Slang or Idioms, Students are in the Dark!,"* David Burke discusses teachers' unwillingness to teach idioms. Burke claims that teachers are averse to teaching idioms because they have been "equating them with obscenity." This seems easy enough - there are many words that are vulgar - but when one pays close attention to idioms it becomes clear they can be found in even the most basic conversation. According to D. Burke, teachers' most persistent request for books on teaching idioms is fewer examples and more activities. He suggests listening to dialogues with idioms and discussing what they might mean before revealing the meaning and contends that the students will be eager to learn what they consider "real" English for a change [5].

From a similar stance as Burke, Dimitrios Thanasoulas defends the place of the idiom in the English classroom. In his article *"An Introduction to 'Befogging' Idioms,"* he emphasizes the importance of context when teaching idioms. In his opinion, reference books are too often used in the introduction of idioms and make the student feel overwhelmed with "trivial and frustrating phrases and expressions." D. Thanasoulas stresses that the importance of communicative English must not be underestimated when comparing to linguistic English. He has revealed an interesting distinction that may explain why idioms are so often ignored; they cannot be classified as "grammar" and easily simplified with rules, instead, they serve a communicative purpose that goes beyond the literal meaning of the words. Thus, idioms are not considered as important even though misunderstanding them would seriously limit one's English. This is one area of English where rules and grammar must be put aside in favor of experience and context [6].

Some teachers of English as a second language think that students should not be taught English phraseology or idioms as it may "spoil" their English. It seems that such teachers have a very vague or a very narrow idea of phraseology. As I have already mentioned, English is extremely rich in idioms. I have been teaching English to students from the Department of Economics for several years and I have come to the conclusion that *teaching idioms is especially relevant for the students of Business English.* That is because my students are future businessmen and if we consider how important the relationship between client and businessman and between businessmen themselves is, idioms are extremely relevant for any Business English class. A businessman needs correct English grammar as well as the vocabulary of "business talk" to sound competent at his job.

Idioms teaching methods suggested matching games, fill in the blank, rewriting idioms as real meanings, and multiple choice definition matching. Most work with idioms in the classroom is written whereas most of its use will only be verbal. Whether it is because it is not an "essential" part of English grammar or it is too advanced to spend much time on*, idioms have not received their due attention*.

There are so many phraseological units belonging to common literary style that it does not even occur to native speakers that they make use of idioms which need to be explained to a foreigner. For example, *to be in two minds* means "to be undecided" , *to change one's mind* means "to make a new and different decision or choice", *it stands to reason* means "there is only one conclusion to be drawn", etc.

The terminology of business, economics and finance should be taught in several stages. The learner is recommended to begin with mastering traditional lexical collocations and set expressions which show no signs of semantic transformation of their components.

Students reading business papers, economic periodicals and other publications related to their subject often come across expressions which are extremely difficult to understand because they are semantically encoded. In teaching Business English I try to teach my students idioms and specialized terms from specific domains related to business. I come with some examples from the following domains:

- advertising:

- *prime time* – the time of day when the greatest number of people listen to the radio or watch television and when advertising rates are highest;
- *reply coupon* – a printed form that can be detached from a magazine page, a leaflet, etc and used to ask for advertised goods;

- accounting:

- *sales ledger* – a book or a computer file in which the money owed or paid to a company for the goods it sells is recorded;
- *prudence concept* – an accounting principle in which expected losses are recorded at the highest possible rather than the lowest possible amount;
- *above the line* – relating to a figure included in a statement of a company's profits and losses before tax has been paid, not after tax;
- *to allow a claim* – to decide that an amount of money claimed for insurance, damages etc. is correct and should be paid;

- banking:

- *the rate of interest* – the amount of money charged by the bank, or paid by the bank for the loan or use of money;
- *refer to drawer* – words written on a check that the bank will not pay, usually because there is not enough money in the account;
- *Basle ratios* – an international agreement on the amount of capital financial institutions must have in relation to the amount they lend out;

- business:

- *a sleeping partner* – a person who provides a percentage of the capital of a business but who does not have a part in the management of a business;
- *to shake hands on a bargain/ deal* – to express agreement that it is binding;

- buying and selling:

- *to run up an account (with a shop)* – to buy a number of things on credit);
- *hard sell* – a forceful way of getting people to buy things;
- *good/ big seller* – a product that sells well;

- commerce:

- *price ring* – a group of sellers in the same industry who have agreed to fix a minimum price for a product;
- *market forces* – factors such as the amount of raw materials and goods available and the amount wanted by customers that influence the price of goods and the way they are distributed and sold;
- *halo effect* – when people think that a company is good because it is owned by or connected with another company that is famous and important;

- economics:

- *free market* – a market where prices are allowed to rise and fall according to supply and demand, without prices being fixed by governments;
- *bilateral monopoly* – a situation where there is only one buyer and one seller in a market;
- *essential industry* – an industry that a country considers is very important to its economy and may support with government money, taxes or imports, etc.;

- finance:

- *revolving fund* – a source of money from which loans are made and repaid with interest so the fund is maintained and the money can continue to be lent;
- *easy money* – money that is earned without difficulties;
- *above par* – at a price that is above the original value when shares and bonds were first made available;
- *bare squeeze* – when share prices rise because it is known that people have sold these shares without actually owning them, hoping to be able to obtain them more cheaply later, before they have to deliver them to the buyer;

- stock exchange:

- *government bonds* – securities issued by a government in the form of debenture stocks with a fixed interest that is paid at regular intervals;

- *hot money* – money that is passed quickly from country to country to take advantage of differences in interest rates and exchange rates;

- *above board* – honest and legal; etc.

I assume that all the idioms and other types of phraseological units that have been mentioned above are widely used in business, economics and management, and that is why I recommend my students to study them, so as it has already been stated, a businessman needs correct English grammar as well as the vocabulary of "business talk" to sound competent at his job.

In conclusion I can say that English idioms or idiomatic expressions have always been one of the trickiest topics for English as a Second Language learners. This is because the real meanings of English idioms are so far off their literal meanings. These real meanings are clarified to native English speakers through frequent English conversations that, unfortunately, not too many English as a Second Language learners get the chance to have. To make things more complicated for English as a Second Language learners, idioms are used in business negotiations, which are often important meetings that businessmen hold to buy, sell, grow, or guard their businesses. Idioms are part of the vocabulary and they should be taught to students and looked upon as a very important segment of any language.

References:

1. Nicolescu A., Preda I., Pamfil-Teodoreanu L., Tatos M. Dicționar frazeologic englez-român. - Bucureşti, 1993, p.162.
2. Ginzburg A. Course in Modern English Lexicology. - Moscow, 1979, p.35.
3. http://examenna5.ru/works/diplomnye-raboty/anglijskij-yazyk/peculiarities-of-translation-of-phraseological-units-in-business-english, accesat pe 26.06.2012.
4. http://www.tesolcourse.com/tesol-articles/teaching-slang-and-idioms/, accesat pe 26.06.2012.
5. Burke D. Without Slang and Idioms, Students are in the Dark! ESL Magazine. September/October, 1998.
6. Schumann J. H. Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition, 1978. - In: J. C. Richards (ed.). Understanding Second and Foreign Language Learning. p.163-178. Rowley, MA: Newbury House.

Prezentat la 30.10.2012

FINALITĂȚI ALE FORMĂRII PROFESIONALE A STUDENȚILOR FACULTĂȚILOR CU PROFIL PEDAGOGIC

Olga DUHLICHER
Universitatea de Stat din Moldova

Profesorul trebuie să stăpânească conținutul şi metodica predării disciplinei pe care o predă, dar el trebuie să cunoască şi principiile învățământului formativ, metodologia lucrului în echipă, metodele de evaluare, modalitățile de integrare a sistemului educativ în comunitatea socială. Formarea profesională inițială trebuie să fie orientată spre formarea competențelor necesare, astfel încât cel format să se simtă confortabil în fața clasei, în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale educaționale. Pentru o bună prestație profesională, cadrul didactic are nevoie să aibă încredere în sine şi în competențele sale profesionale, să stăpânească modalitățile de rezolvare a situațiilor critice, tensionale sau conflictuale, astfel încât să fie capabil să gestioneze situațiile tipice şi să poată dezvolta soluții pentru cele atipice, să stăpânească metode de cunoaştere şi dezvoltare personală – toate acestea sunt esențiale pentru activitatea unui profesor. În articol sunt cercetate şi indicate finalitățile formării profesionale a studenților cu profil pedagogic.
Cuvinte-cheie: *cadru didactic, formare profesională inițială, aptitudine pedagogică, competență didactică, competență.*

AIMS OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE STUDENTS OF THE FACULTIES WITH PEDAGOGICAL PROFILE

The teacher must know the content and teaching methodology that he/she teaches, but he/she must also know the principles of formative education, teamwork methodology, methods of evaluation (in the spirit of formative assessment), of integrating the educational system into social community etc. Initial professional training should be focused on building the necessary skills, so that those who are formed feel comfortable in class in all the situations which may appear in the course of his/her education. For a good professional benefit, the teachers need to have confidence in their professional skills, to learn how to solve critical situations, or conflicts, so as to be able to handle typical situations and can develop solutions to the atypical ones, to use methods of personal development - all these and many more are essential for the work of a teacher. The present article deals with the aims of the professional formation of the students of the faculties with pedagogical profile.
Keywords: *teacher, initial professional formation, teaching skills, didactic competence, competence.*

Este acceptat de multă vreme faptul că întreaga operă educativă depinde de personalitatea profesorului: ea valorează ceea ce valorează el. Cadrul didactic trebuie să stăpânească conținutul şi metodica predării disciplinei pe care o predă, dar el trebuie să cunoască şi principiile învățământului formativ, metodologia muncii în echipă, metodele de evaluare (în spiritul evaluării formative), modalitățile de integrare a sistemului educativ în comunitatea socială etc.

Este evident că noile exigențe, cărora trebuie să le răspundă sistemul educativ, antrenează o evoluție a rolului cadrelor didactice. Tinerii absolvenți trebuie să fie ajutați să achiziționeze cunoştințele şi deprinderile de care au nevoie pentru a concepe, a desfăşura şi a evalua situațiile de învățare şi predare, să-şi formeze competențe de comunicare şi informare utilizând tehnici moderne.

Formarea profesională inițială se defineşte ca ansamblul acțiunilor organizate şi desfăşurate de către instituții specializate, în cadrul cărora se asigură parcurgerea unor programe speciale, precum şi însuşirea unui orizont cultural distinct, ce constituie conținutul culturii generale indispensabile, care au ca finalitate dobândirea calificării pentru munca educativă [26].

Conținutul psihopedagogic şi metodologic al programelor parcurse de către viitorii profesori cuprinde:

a) cunoştințe teoretice din domeniul psihologiei, pedagogiei şi metodicii specialității;
b) formarea atitudinilor şi competențelor necesare muncii educative în cadrul practicii pedagogice.

Îmbinând aspectele teoretice cu cele practice, conținutul formării inițiale tinde să afirme competențele pedagogice de bază, adică ceea ce reprezintă instrumentariul necesar pentru a practica profesia de educator şi care se exprimă sub forma comportamentelor observabile pe care cei formați urmează să le probeze la sfârşitul unei activități sistematice de pregătire şi formare pedagogică.

Structura conținutului este modificată în decursul timpului şi, de obicei, reflectă:

- evoluțiile în planul cunoaşterii teoretice;

- valorificarea critic-selectivă a rezultatelor validate atât din sfera cercetării ştiinţifice, cât şi din experienţa educaţională practică (naţională sau universală); se asigură o pondere echilibrată între tradiţional şi modern;
- opţiunea pentru anumite soluţii de rezolvare a dificultăţilor tipice cu care se va confrunta formatorul în exerciţiul practic al profesiei lui;
- evoluţiile în politica socială generală care au consecinţe asupra educaţiei şi învăţământului.

Tendinţele politicii şcolare se exprimă sintetic în:

- idealul educaţional şi în finalităţile procesului de educaţie la un moment istoric determinat (ele sunt formulate în Legea învăţământului şi în alte documente oficiale);
- conţinutul, în sens global, utilizat pentru a antrena realizarea idealului şi a finalităţilor generale ale educaţiei (în perspectiva curriculară) [6].

Conţinutul se prezintă ca ansamblu de discipline psihopedagogice şi de specialitate, iar metodologia utilizată în activităţile de formare iniţială se diferenţiază în funcţie de finalitatea ei, finalitate care vizează iniţierea într-o profesie deosebită, aceea de educator.

Pregătirea profesională iniţială trebuie să fie orientată spre formarea competenţelor necesare, astfel încât cel format să se simtă confortabil în faţa clasei, în toate situaţiile care pot apărea în cursul activităţii sale educaţionale. Pentru o bună prestaţie profesională, cadrul didactic are nevoie să aibă încredere în sine şi în competenţele sale profesionale, să stăpânească modalităţile de rezolvare a situaţiilor critice, tensionale sau conflictuale, astfel încât să fie capabil să gestioneze situaţiile tipice şi să poată dezvolta soluţii pentru cele atipice, să stăpânească metode de cunoaştere şi dezvoltare personală. Toate acestea şi încă multe altele identificate sunt indispensabile muncii cadrului didactic, unde latura umană subiectivă trebuie cunoscută, iar resorturile sale stăpânite. Se ajunge deseori la situaţia în care incapacitatea profesorului de a gestiona situaţiile critice determină starea de stres a acestuia, condiţie care se răsfrânge asupra copilului, cu care practic interacţionează tot timpul, dar şi asupra sănătăţii. Munca în educaţie înseamnă acumulare de tensiune, presiune, concentrare, stres, înseamnă responsabilitate pentru o clasă întreagă de elevi, în fiecare oră.

Un cadru pregătit să facă interacţiuni cu elevii reprezintă partea esenţială din ambianţa de învăţare pe care trebuie să o asigure şcoala.

Profesorul nu se naşte profesor, se formează iniţial şi se perfecţionează continuu, fiindcă calitatea de educator-pedagog nu este înnăscută… [2, p.287].

Programele de formare profesională trebuie să aducă mereu informaţie actualizată de specialitate şi educaţională şi, de asemenea, trebuie să anticipeze soluţii posibile şi valabile pentru situaţii noi pe care societatea modernă le dezvoltă şi care vor influenţa comportamentul elevilor şi al actorilor sociali în general [6].

Oricât de elaborat va fi mecanismul de organizare şi de funcţionare a formării iniţiale, acesta va avea ca rezultat doar iniţierea în profesia de educator. Desigur, este tot atât de adevărat că de calitatea, de valoarea acestei iniţieri va depinde şansa de adaptare şi specificare a acţiunii educaţionale la problemele concrete pe care le generează relaţia educativă cu elevul sau cu clasa şi calitatea ulterioarei formări profesionale ca formare continuă [26].

Formatorii din universitate sunt formatori ai formatorilor din învăţământul preuniversitar şi din toate mediile societăţii. Dacă acceptăm că orice specialist, orice profesionist are în preajmă, sau poate avea, unul sau mai mulţi oameni cu care lucrează şi pe care trebuie să-i îndrume, ridicându-le nivelul profesional şi calitatea umană, vom înţelege de ce orice absolvent al unei facultăţi trebuie să fie un formator. Ca să-şi păstreze această calitate, el trebuie să se formeze şi să fie format permanent.

Formarea cadrelor didactice este asigurată preponderent la nivelul învăţământului universitar. Această modalitate de organizare, dincolo de diversitatea formulelor alese, evidenţiază faptul că factorii de decizie politică din majoritatea ţărilor au devenit conştienţi de necesitatea asigurării unei pregătiri solide, mai ales în domeniul disciplinelor de specialitate. Pe de altă parte, rămâne deschisă problema „formării lor pe plan pedagogic, necesară pentru înţelegerea modului de a învăţa al elevilor" [5].

Unii autori încearcă să identifiece calităţile necesare unui cadru didactic. După Rene Hubert, principala calitate a profesorului este *vocaţia pedagogică,* exprimată în „a te simţi chemat, ales pentru această sarcină şi apt pentru a o îndeplini". El consideră că vocaţiei pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente: iubirea pedagogică, credinţa în valorile sociale şi culturale, conştiinţa responsabilităţii faţă de copil, faţă de patrie, faţă de întreaga umanitate [9].

De altă părere este M.A. Bloch, care consideră că „arta pedagogică, ce este înainte de toate arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele care îi animă, se întemeiază, în mare parte, pe un dar, pe care candidații la funcția de profesor îl au sau nu îl au. Însă, o bună formare (a profesorului) poate ajuta acest dar să se dezvolte unde există şi, mai ales, acolo unde, din păcate, nu există, această formare reuşind, într-o oarecare măsură, să atenueze catastrofa pricinuită de lipsa sa şi, îndrăznim să spunem, să-i facă mai puțin nocivi, un pic mai puțin inadaptați pe tinerii angajați dintr-o eroare într-o profesie pentru care nu erau făcuți”. Dacă M.A. Bloch susține că arta de a-i învăța pe alții reprezintă un dat natural, există şi autori care cred că meseria de profesor se învață ca oricare altă meserie. Cele mai multe discuții s-au purtat asupra trăsăturilor de personalitate ale profesorilor, care acompaniază actul educațional şi influențează rezultatele procesului de învățare; în acest context, principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității profesorului, căreia i-au fost consacrate numeroase studii, este *aptitudinea pedagogică* [1].

Aptitudinea pedagogică este considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul instructiv-educativ. Definițiile date acesteia sunt destul de numeroase. M.Stroe o consideră drept „o particularitate individuală care surprinde şi transpune în practică modalitatea optimă, conform particularităților elevilor, de transmitere a cunoştințelor şi de formare a intereselor de cunoaştere, a întregii personalități a elevului”. Pentru A.Chircev ea este „un ansamblu de însuşiri ale personalității educatorului, care-i permit să obțină maximum de rezultate în orice împrejurare, în orice clasă” [14, p.32].

Studiul aptitudinii pedagogice a fost orientat, în mod special, spre analiza structurii specifice a acestei aptitudini, precum şi a posibilităților de a identifica prezența ei. Astfel, Nicolae Mitrofan stabileşte, pe baza unor cercetări experimentale, drept componente ale aptitudinii pedagogice: *competența științifică, competența psihopedagogică* şi *competența psihosocială.* Aceste trei competențe nu acționează izolat, ci sunt integrate în structura personalității profesorului [18].

Dacă în privința competenței științifice lucrurile sunt destul de clare, în sensul că ea presupune o solidă pregătire de specialitate şi capacitatea de a cerceta domeniul vizat, când este vorba de competența psihopedagogică şi de cea psihosocială, autorul invocat face detalieri ale factorilor ce le compun. *Competența psihopedagogică* este asigurată de ansamblul capacităților necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității elevilor şi cuprinde: capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învățare pentru elevi, capacitatea de a face materialul de învățare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode şi mijloace, capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară, creativitatea în munca psihopedagogică şi capacitatea de a crea noi modele de influențare instructiv-educativă, în funcție de cerințele fiecărei situații educaționale. *Competența psihosocială* cuprinde ansamblul de capacități necesare optimizării relațiilor interumane, cum ar fi: capacitatea de a adopta un rol diferit, capacitatea de a stabili uşor şi adecvat relații cu ceilalți, capacitatea de a influența grupul de elevi, precum şi indivizii izolați, capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu elevii, capacitatea de a utiliza adecvat puterea şi autoritatea, capacitatea de a adopta diferite stiluri de conducere [19].

Într-o formulare mai sintetică, P.Golu spune că aptitudinea pedagogică înseamnă foarte multe lucruri: erudiție şi cunoştințe de specialitate, dar şi cunoaşterea practică a psihologiei individuale a elevilor; priceperea de a transmite cunoştințe, dar şi capacitatea de a relaționa afectiv cu elevul şi cu microgrupul de elevi, inteligență spontană şi inspirație de moment în luarea unei decizii, precum şi mânuirea conştientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educațional. Aptitudinea pedagogică este o sinteză de factori înnăscuți şi dobândiți. Ea conferă o mare flexibilitate comportamentului didactic, favorizând o adaptare rapidă şi uşoară la cerințele unei situații educative [7]. P.Golu pune accent pe aspectul psihologic al aptitudinii pedagogice. Considerăm accepția lui P.Golu mai adecvată abordărilor actuale, pentru că defineşte aptitudinea ca dimensiune a personalității ce are un caracter mai mult determinativ, psihologic, pe când N.Mitrofan o consideră ca rezultantă a interferenței rezultatului formării competențelor.

De fapt, aptitudinile pedagogice provin din organizarea în sistem a unor aptitudini generale umane, cu propulsarea pe primul loc a unei aptitudini pilot după tipul de activitate didactică. Aceste aptitudini definitorii nu sunt numai maxim dezvoltate, ci le influențează, subordonează şi transgresează pe toate celelalte, îndeplinind rolul de factori integrativi. În acest context, Paul Popescu-Neveanu consideră că aptitudinile pedagogice alcătuiesc un complex al cărui element esențial îl constituie *comunicativitatea* de natură să transmită cunoştințe, să structureze operații intelectuale şi să genereze motive. Este vorba despre o comunicativitate ce

caracterizează integral personalitatea profesorului şi este astfel focalizată şi instrumentalizată încât operează constructiv, generând cunoştinţe şi personalităţi. Fiind o comunicativitate prin excelenţă adresativă şi stimulativă, presupune o bună cunoaştere a elevului, a felului cum fiecare înţelege, reprezintă, gândeşte, simte, implicând capacităţi empatice, de transpoziţie în situaţia psihologică a elevului, a cărei existenţă a fost demonstrată experimental de S.Marcus [22].

Se poate observa că până la un anumit punct competenţa psihopedagogică se identifică cu aptitudinea pedagogică. Trebuie menţionat, însă, faptul că, spre deosebire de aptitudine, competenţa are o sferă de cuprindere mai mare, ea presupunând, pe lângă cunoaşterea şi capacitatea de a efectua un lucru bine, corect, şi rezultatele activităţii.

V.Mândâcanu identifică componentele măiestriei pedagogice: spiritul de observaţie, imaginaţia pedagogică, experienţa, atenţia distributivă, spiritul organizării, stilul comunicativ, tactul pedagogic, limbajul corect, plastic (arta vorbirii) şi, nu în ultimul rând, tehnica pedagogică, abilităţile comportamentale, factori ce determină conduita didactică, şi indicatorii aptitudinii pedagogice: curiozitatea, spiritul observaţiei, capacitatea de a înţelege şi a cunoaşte elevul, bunătatea, toleranţa, înţelegerea, arta vorbirii, arta improvizării [15].

Studiul corelaţiei dintre trăsăturile caracteristice ale profesorului şi eficienţa actului pedagogic a impus şi un alt concept, corelat cu cel de aptitudine pedagogică: *competenţa didactică* [13]. Când se vorbeşte despre competenţa profesorului, se pune problema eficienţei predării şi a stabilirii unor criterii de eficienţă. Chiar dacă există numeroase discuţii cu privire la aceste criterii de eficienţă, în mod evident se observă o deplasare a accentului de la construirea unor modele ale profesorului ideal, cu puţine şanse de a fi regăsit în realitate, la aspecte mai pragmatice, care vizează competenţa de a produce modificări observabile ale elevilor [25].

Competenţa este „rezultatul cumulativ al istoriei personale şi al interacţiunii sale cu lumea exterioară" sau „capacitatea de a informa şi modifica lumea, de a *formula scopuri şi a le atinge"* [28].

Termenul *competenţă* a fost impus, pe de o parte, de psihologia muncii, iar, pe de alta, de evoluţia semnificativă a gestiunii resurselor umane. Importanţa termenului a depăşit sfera cercetării, intrând chiar în conţinutul unui text de lege specială, promulgată, în 1991, în Franţa. Noţiunea vizează o nouă categorie a caracteristicilor individuale, ţintind la o analiză multidimensională în care se înscriu şi imaginile competenţelor proprii şi posibilităţile de identificare şi cele de dezvoltare urmărite la nivel individual, instituţional şi organizaţional.

Recent, accentul s-a mutat *pe experienţă,* ca formă de acumulare, verificare şi confirmare. Formarea şi dezvoltarea competenţelor se realizează prin trei modalităţi recunoscute: *iniţială,* înainte de viaţa profesională; *continuă,* pe parcursul întregii activităţi profesionale şi *directă,* impusă de o profesie anumită, pentru care nu a existat o pregătire specială. Se poate observa că mutarea accentului pe ultimele două provine din nevoia unui răspuns adecvat la cerinţele muncii, dar şi datorită absenţei din formarea iniţială „a unor strategii desfăşurate în situaţii profesionale" [28]. Şcoala – de toate gradele – nu pregăteşte pentru exersarea şi asumarea reală a confruntării cu problemele concrete în care se dovedeşte competenţa (pentru care, de regulă, se foloseşte pluralul).

Mutarea atenţiei asupra competenţelor face ca din limbajul formatorilor să dispară – ori să apară tot mai rar – noţiuni consacrate, cum sunt cele de aptitudini şi cunoştinţe. Din această cauză se pun întrebările: ce relaţie există între acestea şi competenţe? ce asemănări şi ce diferenţe există? [27].

G.Mialaret susţine că termenul de competenţă, după unii autori francezi, este susceptibil să substituie ideea de aptitudine pedagogică, înţeleasă ca ansamblu de structuri de personalitate, care se pot constitui în prezicerea comportamentului didactic eficient. Dacă aptitudinea este asociată cu ideea de înnăscut, competenţele se dobândesc, se câştigă; devii competent datorită unei formaţii corespunzătoare [16, p.110].

Rămâne unanim acceptată ideea că fără aptitudinile necesare actului de învăţare – însuşite până la sfârşitul adolescenţei – nu se poate vorbi de reuşită şi competenţă. Orientarea şcolară şi profesională îşi păstrează funcţia tocmai pentru că, acum, se realizează o explorare paralelă a dorinţelor şi a capacităţilor [27].

Speranţa că experienţa va duce la formarea competenţelor necesare nu credem că poate împlini nevoile reale. Contăm pe valoarea timpului de şcolarizare – oricât de vast sau restrâns ar fi el. Ceea ce se poate realiza în vremea şcolarităţii, chiar şi atunci când se dispune ori nu de o orientare corespunzătoare – favorizează, pe lungă durată, dezvoltarea aptitudinilor şi cunoştinţelor, deci, afirmarea personalităţii.

Aşadar, termenul de competenţă reuneşte dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare. Dintr-o asemenea perspectivă, aptitudinile ar fi definite în raport cu trăsăturile de personalitate exprimate în comportamente observabile. Diferenţa dintre aptitudini şi trăsăturile de personalitate, pe de o parte, şi

competențe, pe de alta, constă în faptul că, în vreme ce unele permit caracterizarea individului şi explică diversitatea lui comportamentală față de sarcinile îndeplinite, competențele pun integral în valoare – în orice moment şi acțiune – şi aptitudinile, trăsăturile de personalitate şi cunoştințele acumulate, angajând în plus strategiile dobândite şi universul cultural format. În sfârşit, ele dobândesc un caracter „local", adică depind de un cadru organizațional în care sunt elaborate şi apar utilizate" [28, p.41].

Dincolo de sensul restrâns care este adesea dat noțiunii de competență – limitată la un singur domeniu – reținem că nu putem vorbi despre dezvoltarea ei în absența aptitudinilor, fără a se reduce, însă, la acestea. De asemeni, nu poate fi ignorată legătura directă a competențelor cu o anumită sarcină de îndeplinit, cu un anumit context față de care acestea îşi dovedesc prezența. Competențele se prezintă prin diferența lor specifică atât față de inteligență, cât şi față de abilități – rezultate ale unor procese diferite.

Termenul *competență,* introdus inițial de N.Chomsky**,** reprezintă aptitudinea de a produce şi a înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, strategii preferențiale sau stiluri productive în profesie [4].

P.P. Neveanu susține că noțiunea de competență se diferențiază de cea de aptitudine (sisteme operaționale ce conduc la rezultate situate peste media, dar potențiale, ce urmează a fi puse în valoare), de noțiunea de capacitate (aptitudine împlinită, care s-a consolidat prin experiență, exercițiu, asimilare de cunoştințe şi formare de deprinderi), ca şi de atitudini [27, p. 8-10].

D.Salade afirmă că competența este o concordanță optimă dintre capacitatea individului, condițiile de lucru şi rezultatele activității sale. Ea este apreciată nu doar după volumul de informație asimilată, ci şi după gradul de înțelegere a acestora, după uşurința integrării în sistemul de cunoştințe şi, mai ales, după priceperea de a opera cu acestea. Competența devine, ca rezultat, un criteriu integratoriu de apreciere a potențialului unui individ raportat la performanța sa, în activitatea sa de formare şi autoformare. Competența este o însuşire, o calitate a activității individului în orice domeniu de muncă. Ea exprimă raportul dintre o persoană, cu toate însuşirile sale, şi rezultatul activității acesteia într-un domeniu profesional, chiar şi cel sociocultural. Competența profesională a studentului-pedagog se exprimă în performanțele realizate într-o anumită sferă de activitate, de formare profesională şi reprezintă sisteme de priceperi, deprinderi, capacități, aptitudini şi atitudini psihopedagogice [24].

În formularea lui X.Roigiers**,** „competența este mobilizarea unui ansamblu articulat de resurse în vederea rezolvării unei situații semnificative, care aparține unui ansamblu de situații-problemă" [23].

Competența presupune „a şti", „a şti să faci" (să reuşeşti într-o situație profesională concretă), dar şi „a şti să fii", a avea atitudini care să susțină atât acțiunea prezentă, cât şi devenirea, evoluția competenței în timp [12].

Ph.Perrenoud susține că „competența nu rezidă în resurse, ci în însăşi mobilizarea acestor resurse" [21, p.49].

Pentru cercetătorul belgian M.Minder „a dobândi" o competență înseamnă un triplu demers:

– a mobiliza un ansamblu structurat de cunoştințe şi capacități, pentru
– a face ceva într-un mod competent, care
– se manifestă printr-un produs-performanță" [17, p.28].

V.V. Sericov explică competența ca o modalitate de întreținere a cunoştințelor, abilităților care permit autorealizarea personală. Un specialist competent are nevoie de cunoştințe, abilități şi experiență personală în diferite domenii de activitate umană, de disponibilitate şi de aptitudinea de a le explica [29, p.9].

Competența este rezultatul punerii în aplicare de către o persoană plasată în situație, într-un context determinat, a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această punere în aplicare se sprijină pe selectarea, mobilizarea şi organizarea acestor resurse şi pe acțiunile pertinente, care îi permit persoanei să trateze reuşit această situație [11, p.674].

Analizând definițiile competenței prezentate mai sus, observăm că elementele comune prin care se descrie o competență sunt:

– situația care trebuie rezolvată;
– actorul (studentul) care trebuie să acționeze pentru a rezolva această situație;
– ansamblul de resurse (cunoştințe, capacități, atitudini) pe care studentul, elevul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația.

Competențele se exersează, într-un mod integrat, în situații reale. Se va spune despre cineva că este competent într-un domeniu, dacă va fi capabil să gestioneze toate situațiile circumscrise domeniului dat. Competență totală nu există decât foarte rar. Frontierele care sunt stabilite între competențe, cunoştințe, capacități sunt, în mod evident, vagi. Ele sunt legate în mod esențial de ceva extrinsec, şi anume: de situații în care se

aplică. Când vorbim despre competențe, nu ne mai stabilim într-un cadru strict de învățare. Fiecare pas, de orice ordin ar fi el, făcut în favoarea dezvoltării cunoaşterii (această cunoaştere nu se reduce la cunoştinţe), este un pas câştigat în calea obținerii unei competențe.

Pentru G.Mialaret competența în învățământ este o aptitudine de a se conduce după exigențele unui rol dat în vederea atingerii obiectivelor educative fixate de un sistem şcolar determinat. Această aptitudine este decelabilă în parte prin studiul relațiilor ce există între comportamentul profesorului şi efectele imediate şi de termen lung pe care le produce la elevi. De asemenea, competența este relativă la datele instituționalizate (programe, instruire oficială), la tipul de învățământ (elementar, liceal, universitar, tehnic, practic), la contextul social (mediul sociocultural) şi nu poate fi definită decât în raport cu un sistem de valori [16].

O preocupare aparte sub raportul delimitării precise a variabilelor ce asigură competența profesorului, dar mai ales sub raportul angajării unor modalități optime de realizare a acesteia, se reflectă în *programul CBTE* (Competency-based Teacher Education. Educația profesorilor bazată pe competență) pus la punct în SUA. El este derivat din practica profesorului eficient şi accentuează pragmatismul în determinarea conținuturilor programelor de formare a profesorilor, concentrându-se asupra unei abordări sistematice a pregătirii lor.

Programul este bazat pe un set de 5 competențe definite. Este vorba despre: o *competență cognitivă* care cuprinde abilitățile intelectuale şi cunoştinţele care sunt aşteptate din partea unui profesor; *competența afectivă,* considerată a fi specifică profesiunii didactice şi greu de construit, definită prin atitudinile aşteptate din partea profesorului; *competența exploratorie,* care vizează nivelul practicii pedagogice oferind o ocazie viitorilor profesori de a învăța practic despre învățare. Aceste trei tipuri de competență se situează la nivelul potențialului psihologic al profesorului. Urmează apoi *competența de performanță pedagogică,* prin care profesorii dovedesc nu doar că ştiu, dar şi că pot utiliza ceea ce ştiu, competență care vizează latura manifestă, comportamentală. În final, apar consecințele, adică *competența de a produce modificări asupra elevilor* în urma relației pedagogice, fiind vorba despre efectele măsurabile care se constituie în criterii de evaluare [10].

În acest program de formare a viitorilor profesori accentele cad pe competențele de performanță şi consecință, mai mult decât pe baza cognitivă.

Specificarea competențelor a fost criticată în SUA, pentru că profesorul, în mod practic, nu este niciodată pus în situația de a folosi independent aceste cinci competențe. Atomizarea competenței generale într-un număr de competențe specifice şi autonome este pusă sub semnul întrebării.

În sprijinul legii de orientare asupra educației (1989), Ministerul Educației Naționale din Franța a elaborat mai multe documente privind aplicarea noii politici educative la nivel național. În unul dintre acestea, intitulat *Compétences à acquérir au cours de chaque cycle* (1991), se face distincția între trei tipuri de competențe: transversale, în domeniul limbajului şi de ordin disciplinar.

1) Competențele *transversale* sunt caracteristice ciclurilor pedagogice şi precizează legile de orientare pe baza cărora educatorul trebuie să-şi construiască acțiunea sa pedagogică, fără a exclude extensiile şi aprofundările posibile. Ele privesc formarea atitudinilor, construcția conceptelor fundamentale de spațiu şi timp şi competențele metodologice. Mai multe domenii participă la asigurarea unei învățări temeinice şi eficiente. Astfel, structurarea noțiunii de spațiu se realizează îndeosebi prin geometrie, geografie, arte plastice, educație fizică, limbaj.

2) Competențele *în domeniul limbajului* vizează cu prioritate expresia orală, lectura, compunerea. În realizarea lor trebuie să fie antrenate toate disciplinele. Pe de altă parte, odată formate, ele devin competențe transversale (a face un rezumat, de exemplu) aplicabile mai multor domenii ale cunoaşterii umane.

3) Competențele *de ordin disciplinar* permit elevului să însuşească cunoştinţe şi metode specifice flecarei discipline.

Pe de-o parte, am încercat să arătăm cum competența se clădeşte în timp şi să punem în evidență câteva din elementele care intră în compoziția sa. În acest sens, „construcția" poate fi descrisă din afară, ca un obiect care permite să se vadă fabricația şi structura. Pe de altă parte, am încercat să arătăm cum această competență obiectivă este ea însăşi o construcție care participă la polemica asupra a ceea ce se numeşte competență.

M.Călin identifică următoarele tipuri de competențe specifice cadrului didactic:

- ✓ competență comunicativă (inițierea şi declanşarea actului comunicării cu elevii de către profesor, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere şi decodificare a mesajului informațiilor – calea verbală şi nonverbală, cu particularitățile lor specifice de expresivitate şi stăpânirea de către el a anumitor atribute fiziologice şi psihice spre a se face înțeles);

- ✓ competență informațională (repertoriul de cunoştințe, noutatea şi consecința acestora);
- ✓ competența teleologică (capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice şi pragmatice care pot şi trebuie să fie nuanțate ca posibil pedagogic, rațional, gândit, operaționalizat);
- ✓ competența instrumentală (de utilizare a ansamblului de metode şi mijloace ale educației în vederea creării unei performanțe comportamentale a elevilor, adecvate scopurilor urmărite);
- ✓ competența decizională (alegerea între cel puțin două variante de acțiuni în funcție de valoarea sau utilitatea lor în influențarea comportamentului elevului);
- ✓ competența apreciativă (măsurarea corectă a rezultatelor atinse cu elevii şi de către elevi) [3].

Aceste competențe sunt condiționate de aptitudinile pedagogice şi de nivelurile culturii profesionale ale profesorului: nivelul superior de organizare şi funcționare a proceselor psihice cognitive, afective şi psihomotorii ale acestuia cu suportul lor axiologic, în planul creării unor modele de predare-învățare-evaluare, în funcție de rezultatele educative existente şi în planul raționării contactului cu elevii. În Republica Moldova sistemul de competențe necesar activității profesionale a fost concretizat prin standardele de formare profesională inițială. Potrivit concepției standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar, orice absolvent al instituțiilor de învățământ superior trebuie să posede următoarele megacompetențe: competență gnoseologică; competență praxiologică; competență managerială; competența de evaluare a activității profesionale; competența de formare continuă; competența investigațională; competența comunicativă şi de integrare socială; competența pronostică.

Aceste competențe sunt apreciate drept premise ale integrării socioprofesionale de succes [8].

La momentul actual sistemul competențelor necesar realizării profesiei didactice este reflectat în Cadrul Național al Calificărilor, doar că nu există o taxonomie unanim acceptată, care să determine sistemul competențelor la nivelul domeniului de formare profesională şi la nivel de specialitate, inclusiv raportul funcțional clar dintre acestea. Dificultățile taxonomice vin din diversitatea abordărilor competențelor.

Unele competențe sunt generale (său transferabile), permițând realizarea unor sarcini numeroase şi variate; altele sunt specifice, pentru o anumită sarcină particulară. De exemplu, anumite competențe vor permite realizarea învățării şi rezolvarea de probleme, altele îi vor uşura individului relațiile speciale şi înțelegerea între persoane. Unele competențe vor fi centrate pe cunoştințe *(savoir),* altele pe atitudini *(savoir-être),* altele pe priceperi *(savoir-faire)*, (Proiectul Tuning care determină competențele generale şi cele specifice).

Cele opt domenii ale competențelor-cheie sunt:

1. Comunicarea în limba maternă
2. Comunicarea în limbi străine
3. Competențe în matematică şi competențe elementare în ştiințe şi tehnologie
4. Competențe în utilizarea noilor tehnologii informaționale şi de comunicație
5. Competențe pentru a învăța să înveți
6. Competențe de relaționare interpersonală şi competențe civice
7. Spirit de inițiativă şi antreprenoriat
8. Sensibilizare culturală şi exprimare artistică

(Competențele-cheie pentru Educația pe tot parcursul vieții – Un cadru de referință european, noiembrie, 2004, Grupul de lucru B Competențe-cheie, Implementarea programului Educație şi instruire 2010, Comisia Europeană.)

S-a ajuns chiar la conturarea unor profiluri de competențe. Este vorba despre acele competențe, de care dispune la un moment dat un individ sau de care el ar avea nevoie într-un anumit domeniu. În planul formării profesionale, de exemplu, se poate vorbi despre competențe profesionale (legate de munca concretă a individului), competențe tehnice şi competențe polifuncționale (capacitatea de a efectua activități diferite).

Confruntând opiniile exprimate în literatura de specialitate, se demonstrează faptul că tabloul competențelor poate dobândi diferite configurații şi ordonarea lor folosind diverse criterii de clasificare nu poate fi decât aproximativă. Conform dimensiunii europene a formării cadrelor didactice, se urmăreşte formarea următoarelor competențe: competența tehnică, comportament economic, îndemânare administrativă, acțiune politică, cultură spirituală, competențe lingvistice, ştiințifice. Sintezele şi cercetările efectuate identifică următoarele competențe:

- ✓ competențe generale: teoretice, metodologice, precise-acționale, constructiv-creatoare;
- ✓ competențe specifice: competențe în domeniul specialității, competențe pedagogice, competențe profesionale, manageriale;

✓ metacompetenţe şi capacităţi de bază: capacităţi operaţionale, capacităţi etico-relaţionale, capacităţi sociale şi de intervenţie economică, capacităţi de inovare şi de dezvoltare.

Performanţa şi competenţa profesorului sunt influenţate de către finalităţile educaţiei. Finalităţile educaţiei – ca unităţi dinamice dintre ideal, scop şi obiective – sunt rezultate ale unor opţiuni mereu în mutaţie şi, ca atare, ele nu pot fi prescrise odată şi pentru totdeauna. Ele trebuie să permită deschideri faţă de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât şi societatea. Climatul axiologic se pare că alimentează consistent finalităţile educaţiei, imprimându-le o dinamică specifică şi o importanţă considerabilă. „Câtă vreme aceste valori nu sunt recunoscute, explicate, apărate, dar şi criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) gravează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm şi aici trebuie să revenim întotdeauna. De aceea, oricare ar fi nivelul la care el lucrează la un moment dat (obiectiv intermediar, obiectiv operaţional etc.), educatorul şi cât mai repede posibil *learner-ul* ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să îşi pună din nou problema compatibilităţii şi a coerenţei cu finalităţile, cu scopurile şi valorile care delimitează nivelul respectiv" [20, p.255].

Constatăm că majoritatea studiilor insistă asupra necesităţii formării unei *competenţe pedagogice relaţionale*, a unor capacităţi de gestionare interactivă a clasei, care să faciliteze comunicarea cu elevii şi să-i determine să se implice în situaţia pedagogică.

Referinţe:

1. Bloch M.A. La formation des enseignants // Revue française de pédagogie, 1968, no.3, p.9-17.
2. Bontaş I. Pedagogie. Tratat. - Bucureşti: Big All, 2001.
3. Călin M. Teoria Educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative. - Bucureşti: All, 1996.
4. Chomsky N. Aspect of Theory of Syntax. - Cambridge, the M.I.T. Press, 1965.
5. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. - Chişinău, Bucureşti: Litera, 2000.
6. Gliga L. Standarde profesionale pentru profesia didactică. - Bucureşti, POLSIB SA Sibiu, 2002.
7. Golu P., Mitrofan N. Dimensiuni psihologice ale competenţei didactice // Revista de psihologie, 1982, nr.2, p.129-149.
8. Guţu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională în învăţământul universitar. - Chişinău: CEP USM, 2003.
9. Hubert R. Traite de pédagogie générale. - Paris: PUF, 1965.
10. Husen T., Postlehwaite N. The International Encyclopedia of Education. Researches and Studies. Vol.2. - Oxford, New York: Pergamon Press, 1985, p.898-906.
11. Jonnaert Ph., Barrett J., Boufrahi S., Masciotra D. Contribution critique au développement de programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité // Revue des sciences de l'éducation, 2005, vol.30, no.3, p.667-696.
12. Maciuc I. Formarea formatorilor: Modele alternative şi programe modulare. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998.
13. Marcus S. Competenţa didactică. - Bucureşti: All, 1999.
14. Marcus S., David T., Predescu A. Empatia şi relaţia profesor-elev. - Bucureşti: Editura Academiei, 1987.
15. Mândâcanu V. Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice. - Chişinău: Liceum, 1997.
16. Mialaret G. Vocabulaire de l'éducation. Education et sciences de l'éducation. - Paris: P.U.F.
17. Minder M. Didactica funcţională. - Chişinău: Cartier Educaţional, 2003.
18. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. - Bucureşti: Editura Academiei, 1988.
19. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică şi eficienţa activităţii instructiv-educative // Revista de pedagogie, 1986, nr.7, p.7-10.
20. Landsheere G. Istoria universală a pedagogiei experimentale. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.
21. Perrenoud Ph. Métier d'élève et sens du travail scolaire. - Paris: ESF, 1994.
22. Popescu-Neveanu P. Personalitatea pedagogică şi aptitudinile didactice (II) // Revista de pedagogie, 1982, nr.9, p.8-10.
23. Roegiers X. Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţământ. - Chişinău: Didactica Pro, 2001, nr.2 (6), p.29-38.
24. Salade D. Competenţă, Performanţă, Competiţie // Revista de pedagogie, 1990, nr.1, p.17-20.
25. Sălăvăstru D. Psihologia educaţiei. - Iaşi: Polirom, 2004.
26. Stan L., Andrei A. Ghidul tânărului profesor. - Iaşi, Spiru Haret, 1997.
27. Super D. A life span-life space approach to career development // Journal of Vocational behaviour, 1980, no.26, p.287-298.
28. Şoitu L. Pedagogia comunicării. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997.
29. Сериков В.В., Болотов В.А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003, №10, с.8-14.

Prezentat la 16.11.2012